

Edited by

Juan de Dios Martínez Agudo,
M^a Guadalupe de la Maya Retamar and
Rafael Alejo González

Bilingual education under debate

PRACTICE, RESEARCH AND TEACHER EDUCATION

Educación bilingüe a debate

PRÁCTICA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

VERSIÓN PARA IMPRIMIR

INICIO

ÍNDICE

ÍNDICE



Table of Contents



© Los autores
© Universidad de Extremadura para esta 1ª edición

Edita:
Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046
E-mail: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

Cáceres, 2019

I.S.B.N.: 978-84-09-12126-7

Maquetación: Control P. 927233223.estudio@control-p.eu



The views and opinions expressed in this book
are the sole responsibility of the authors.

Las ideas y opiniones expresadas en este libro
son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Introduction..... 5

Section 1. RESEARCH STUDIES 6

Chapter 1. A linguistic analysis of the types of “genres” in the subject of
social science in CLIL primary education

Carlos Porcar Saravia (C.E.I.P. Luis de Morales, Badajoz) 7

Chapter 2. Cómo las TIC contribuyen al aprendizaje. Estudio de caso comparativo en
lengua extranjera-inglés en Educación Primaria

Elena Suárez Núñez (Universidad de Extremadura) 19

Chapter 3. Counteracting reverse transfer and mistakes in L1 in native Spanish students
following the English National Curriculum in Spain: Identification and
production in writing

Eva Cano Fernández (Universidad Camilo José Cela) 30

Chapter 4. Evidence of effectiveness of bilingual education practices and programs
in higher education

José L. Arco-Tirado and Francisco D. Fernández-Martín (Universidad de Granada) and
Fernando D. Rubio-Alcalá (Universidad de Huelva) 41

Chapter 5. La competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el
blogging en el enfoque AICLE en la enseñanza secundaria obligatoria:
Estudio del caso

Salvador Montaner Villalba (Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Valencia) 52

Chapter 6.	Adding value to bilingual courses by co-teaching: A practical case Arturo Peral Santamaría and Birgit Strotmann (Universidad Pontificia Comillas, Madrid)	65
Chapter 7.	Aliens on the moon: Una experiencia de alfabetización audiovisual en educación infantil Silvia Menéndez García (Universidad de Oviedo)	76
Chapter 8.	Bilinguex: Recursos Bilingües Extremadura Antonio Juan Delgado García (Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura)	87
Chapter 9.	Desde Barbaño... la vuelta al mundo en un año Fernando Díaz-Pinés Mansilla, Consuelo Domínguez Jiménez and Álvaro Montero Domínguez (C.E.I.P. Torre Águila, Barbaño, Badajoz)	98
Chapter 10.	Enfoque metodológico de aprendizaje basado en proyectos y metodología AICLE: Adventures in Monfragüe Antonia Isabel Moreno Fernández and Rafael Ruíz Fuente (I.E.S. Zurbarán, Navalmoral de la Mata, Cáceres)	110
Chapter 11.	Gramática e historia compatibles gracias a AICLE Francisco Javier Jiménez-Ridruejo (I.E.S. Alagón, Coria) and Mónica Lanero Táboas (I.E.S. Jálama, Moraleja)	126
Chapter 12.	Innovación educativa en el teatro: Metodología y praxis Ana María Gómez Lorenzo (I.E.S. El Brocense, Cáceres)	137
Chapter 13.	La obtención del certificado B1: Objetivo prioritario de una sección bilingüe Luis Ignacio Mur Idoy and M^a José Vicente Salgado (I.E.S. Sáenz de Buruaga, Mérida, Badajoz)	150

Section 3.

INTRODUCTION

Perhaps what characterises bilingual education today more than anything at least in Spain is the existing diversity of CLIL programme formats and practices as CLIL is currently understood and implemented in different ways in praxis, as Cenoz et al. (2014) remind us. Indeed, such diversity of models mainly becomes apparent in the design and implementation of varied classroom practices, as well as in the diverse instructional contexts, as clearly evidenced in this book.

This edited volume contains a selection of papers presented at the *V International Conference on Bilingual Education in Educational Institutions*, which was held on October 19-21, 2018 at the University of Extremadura, Spain. This conference was organised by the University of Extremadura

together with the Spanish Association for Bilingual Education. These proceedings include the revised versions of the 18 papers that were selected according to a set of well-established quality criteria.

We do hope the readers will find this volume very informative and helpful for their daily classroom practice.

Editors

Juan de Dios Martínez Agudo
M^a Guadalupe de la Maya Retamar
Rafael Alejo González

Section 1

Research Studies

A linguistic analysis of the types of “genres” in the subject of social science in CLIL primary education

Carlos Porcar Saravia | C.E.I.P. Luis de Morales, Badajoz

Resumen: Este estudio se centra en identificar qué géneros o diferentes tipos de textos se utilizan con más frecuencia en una asignatura AICLE como las Ciencias Sociales en cuarto curso de Educación Primaria. Primero, se hace una reseña de estos tipos de textos académicos y se proporciona una clasificación de los diferentes géneros encontrados en esta asignatura y en este nivel. En segundo lugar, se realiza un análisis de los tipos de textos más relevantes encontrados en un libro de texto de Ciencias Sociales publicado por una editorial muy utilizada en el sistema educativo español. Y, finalmente, se exploran algunas pautas útiles para que los profesores los exploten desde un punto de vista gramatical y léxico a fin de facilitar el proceso de aprendizaje a los alumnos de este nivel educativo.

Palabras clave: AICLE, géneros, Ciencias Sociales, Educación Primaria.

Abstract: This paper focuses on identifying what genres or different types of texts are more frequently used in a CLIL subject such as Social Science in the fourth year of Primary Education. It first reviews these types of academic texts and provides a classification of the different genres found in this subject at this level. Secondly, it reports on the analysis of the most relevant types of texts found in a Social Science textbook published by a publishing house widely used in the Spanish mainstream educational system. And finally, it explores some useful guidelines for teachers to exploit these genres from a grammatical and lexical point of view in order to facilitate the learning process to students at this educational level.

Key words: CLIL, genres, Social Science, Primary Education.

1 Introduction

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a “*a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*” (Coyle, Hood and Marsh, 2010). As stated in their definition, it suggests that the content is conveyed using an L2 and the L2 is conveyed using the content. So, both content and language in CLIL act as inseparable fitting pieces that must work together. But the way in which the acquisition of content and the acquisition of the language conveying it takes place opens a new and different panorama when compared to traditional classes of language and content as separate learning aims. The importance of the language to which CLIL students are exposed to lies not only in language itself but also in the way in which language is used to convey these contents. In this sense, textbooks have traditionally been one of the main resources employed to access content in CLIL subjects in Primary Education. However, these textbooks are written in an academic language full of expressions of a high grammatical complexity and technicality, accuracy and a tight hierarchical organisation that reproduce many of the different genres or types of texts identified by the Sidney school in the 80s and that were subsequently implemented in the Australian curriculum over the years. All of this certainly poses great difficulty for students that must face these texts for the first time at school.

2 Objectives

Thus, and due to the importance that the knowledge of genres implies, in this paper an analysis of the most relevant genres used in a Primary Education Social Science textbook of a well-known publisher in the Spanish mainstream

educational system will be carried out, a classification of the different genres we can find in these contexts of CLIL will be pinpointed and some useful ways for teachers to exploit them from a grammatical and lexical point of view in order to facilitate the learning process to students of this educational stage will also be explored.

3 The essence of CLIL and the Language of Schooling

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an umbrella term (Marsh, 1994) that refers to an educational approach aimed to, according to its original concept, teach content subjects through a foreign language. So, language is used as a medium for learning content, and the content is used in turn as a resource for learning languages. (European Commission, no date). However, language in CLIL plays a fundamental role in communication in the classroom, that is the axis for the development of learning. And given the complexity of CLIL, which lies in the fact that individuals carry it out using the vehicular language (Coyle et al., 2010), it is frequent to find students that lack the necessary language proficiency for the learning context in which they are involved, so it is especially significant to make the relationship between the objectives of the content and the language explicit. Key language basics such as the triangle model (Mehisto et al., 2008) and the language triptych (Coyle et al., 2010) give sense to the essential role that language plays in CLIL. But additionally, some further fundamentals in relation to the kind of language used in CLIL settings are necessary to better understand the aims of this paper. On the one hand, the two relevant patterns of language acquisition that Cummins (1979) differentiated when he conducted his research with bilingual children: BICS

or the day-to-day language skills needed to interact socially with other people, and CALP that refers to formal academic language or the language of schooling, which is essential for learners to succeed in academic areas. And there is a clear distinction between the two of them in that academic language is found to be a compact, accurate, and authoritative type of language that uses sophisticated vocabulary and complex grammatical structures that can hinder understanding and become an obstacle for students’ learning. On the other hand, the disciplinary language, which involves specialized vocabulary and grammatical structures that are specific to a given discipline and aimed at constructing content knowledge in academic areas. Geography and History, study topics of this paper, are learning areas subject to specialized vocabulary corpora that are specific only to those academic contexts. Words like “atmosphere” or “population” in Geography, and “Palaeolithic” or “conquer” in History belong, respectively, to their own different corpora of vocabulary. It is therefore not surprising that these two types of languages pose an additional difficulty to students who must strive to become proficient in language types they thoroughly lack throughout their schooling years. In order to overcome this difficulty, students must master the necessary skills to navigate through academic texts to find the linguistic cues that can help them shed some light on the understanding of a topic in a specific content subject.

4. The Language of Schooling and Genres

Genres emerged in schools of inner-city Sidney in the 1980s when a group of researchers compiled and analysed the texts produced by students in need to improve their literacy outcomes. As a result, a corpus of texts with different purposes was collected by this research team, that based their investigation on Michael Halliday’s Systemic Functional Linguistics (1961),

which describes how language is used in social contexts, and described “the variety of purposes for which language is used in the curriculum: instructing, entertaining, informing and describing, explaining and arguing.” (Jones & Derewianka, 2016). Martin, Rothery and other scholars described these texts with different purposes as genres and identified some essential text types for the Primary Education stage: information reports, procedures, narratives, explanations and expositions that unfold in a relatively predictable way and use both academic and disciplinary languages. According to Martin and Rose (2003), a genre is “a staged, goal-oriented social process. Social because we participate in genres with other people; goal-oriented because we use genres to get things done; staged because it usually takes us a few steps to reach our goals”. In this vein, Llinares, Morton & Whittaker (2012) explain in relation to genres as being staged and goal-oriented that: “Discourses in school subjects are structured to do different things, just as they are in everyday life.”, and they add: “...we don’t just use different lexical items but we go through a number of different steps, or stages, using language to achieve a goal” [...] in most cases, this order is important if we want the interaction to reach its aim successfully...”. (Llinares et al. 2012, p. 109). Thus, and to summarize, genres can be defined as the types of texts found in academic settings that seek to achieve different social goals, unfold according to different stages, and have specific structural and language features according to these purposes.

5. Previous Research on Genres

In the Anglo-Saxon countries, there is a wealth of studies on genres in Primary Education. (Martin, 2000; Martin & Rose, 2005; Rose, 2009) However, so far, studies that have been carried out regarding genres and their application in the classrooms in Spain have focused mainly on the

stage of secondary education (Dalton-Puffer, Nikula & Smit., 2010). Other authors like Llinares (2012) show the importance of the use of genres in this stage, analysing a wide range of them in different subjects. Others focus more specifically on the genres of History (Coffin, 2006), whose research and her diligent classification of genres in this field, has helped to write this paper. Some of them make interesting contributions related to proposals for language organisation in CLIL education based on genres resulting in a multilingual genre map across the curriculum in Secondary Education (Lorenzo, 2013). However, there do not seem to be many studies that focus on the use of genres in general and particularly in Social Science in the stage of Primary Education in the context of Spain.

6. A Proposal of Classification for Social Science Genres in Primary Education

According to this previous research on genres and in order to carry out this analysis on genres, several previous classifications proposed by different scholars have been considered. Firstly, the general classification that the Department of Education of the Government of Australia has developed over the years in Primary Education since it certainly best adapts to the contents of the disciplines, academic year and educational stage on which this study focuses. It proposes the following different types of texts: **recounts**, that retell significant past events; **narratives**, used to entertain and perhaps instruct about cultural values; **procedures**, that instruct how a task is to be accomplished; **information reports**, that describe and/or classify our living and non-living world; **explanations**, that account for why things are as they are or how/why something occurs; **arguments**, that put forward a point of view or justify a position being taken by the author;

discussions, that present a case for more than one point of view about an issue; and **reviews** that assess the appeal and value of a work/performance and make a recommendation. The same source also includes an overview of each genre’s main structures and features. (Professional Learning Module: Genres in Primary School, no date). Secondly, the classification offered by Llinares et al. (2012) as they provide a detailed map of genres for these disciplines in Secondary Education. Thirdly, the detailed classification that Coffin (2006) offers specifically for the discipline of History. Finally, the classification provided by Fortune and Tedick (2003) since it offers detailed information on key structural and linguistic features of each genre. In any case, characteristics of all these previous classifications have been taken into consideration in order to create a genre map for the discipline of Social Science in the 4th grade of Primary Education. It should be noted that this study focuses on the texts of a subject such as Social Science in Primary Education in Spain and that: “As genres are culturally embedded, differences in genres in different countries are sure to be found.” (Llinares et al. 2012, p.111) Thus, this paper focuses on the analysis of the texts found in the topics of Geography and History of a specific textbook, referred to the Spanish educational context and based on the classifications previously discussed. Therefore, there is a high probability of finding variations both in the themes of these subjects, the genres related to them and their evolution over time. Moreover, it is important to note that the classification has been divided into two main groups according not only to the themes but to the kind of texts found in them; expository and activity texts, in order to apply a differential treatment when carrying out the analyses. Likewise, the recurrence of the genres has also been considered in order to establish an order of appearance in the proposed classification. The classification proposed in this linguistic analysis, considering the different types of texts found in the textbook analyzed, is as follows:

Table 1. Proposal of Social Science genres for the 4th year in CLIL Primary Education

GEOGRAPHY
<div>1. Expository texts</div> <div>1.1. Geography report</div> <div>1.1.1. Geographical report (Aspects)</div> <div>1.1.2. Geographical report (Classifications)</div> <div>1.1.3. Geographical report (Components)</div> <div>1.2. Geographical explanations</div> <div>1.2.1. Causal explanations</div> <div>1.2.2. Consequential explanations</div> <div>1.2.3. Sequential explanations</div> <div>1.2.4. Factorial explanations</div> <div>1.2.5. Geographical explanation cluster</div> <div>1.3. Macro-geographical report</div> <div>2. Activity texts</div> <div>2.1. Procedures</div> <div>2.2. Arguments</div> <div>2.3. Discussions</div> <div>2.4. Explanations</div>
HISTORY
<div>1. Expository texts</div> <div>1.1. Period study</div> <div>1.2. Recounts</div> <div>1.2.1. Historical recounts</div> <div>1.2.2. Biographical recounts</div> <div>1.2.3. Autobiographical recounts</div> <div>1.3. Historical explanations</div> <div>1.3.1. Causal explanations</div> <div>1.3.2. Consequential explanations</div> <div>1.4. Macro-historical recount</div> <div>2. Activity texts</div> <div>2.1. Procedures</div>

7. Methodology

The methodology to carry out this linguistic analysis consisted in the compilation and subsequent analysis of the texts found in a Primary Education Social Science 4th year textbook of a well-known publisher widely used in this educational stage in Spanish schools, in order to locate the presence of the different genres to which the Australian curriculum refers. The subject in this book and level is divided into 3 modules; one of them with intermediate content between the 3rd and 4th years and, two other modules referring to the 4th year itself. In this subject two main sub-disciplines are found: Geography and History, each of which is developed under various main topics throughout the aforementioned modules. The contents of these modules and topics have been divided into two groups: a corpus of 88 expository or informative texts and a corpus of 42 activity texts out of a total of 340 assignments proposed in this material. In both cases, a detailed survey has been conducted in order to find the most frequent genres.

8. Analysis of “Genres” in the Texts and Results

According to the classification proposed in this linguistic analysis, and given the limits of this paper, we will focus on the most relevant genres found in the textbook analyzed according to the two main themes into which the subject of Social Science is divided: Geography and History.

8.1. RESULTS IN GEOGRAPHY AND HISTORY IN THE EXPOSITORY TEXTS

In relation to the theme of Geography, the most frequent genre is the information report, which is a kind of text that provides information on a

variety of topics: water, rocks, human population, climate... and typically includes the following stages: Identification ^ Description. Information reports, introduced in this paper as Geographical information reports, can be classified into three main groups. Firstly, the Geographical information report (aspects) subtype, which is referred to a description of the different aspects of our most immediate environment. An example of this type of text can be seen in Table 2.

Secondly, the Geographical information report (classifications) subtype, where the information is commonly classified, described and explained in different paragraphs, as shown in the example of Table 3 about the three different types of rocks found in our planet: igneous, sedimentary and metamorphic.

And thirdly, the Geographical information report (components) subtype, which is a description of the constituents that make up the whole. Table 4, about the different layers of Planet Earth, exemplifies this subtype of information report.

Table 2. Geographical information report (aspects)

IDENTIFICATION	Living in a city
DESCRIPTION	<p>Most people in Spain live in cities or towns. Cities and towns have different zones. A zone is an area of a city or town with its own characteristics.</p> <p>The city centre or town centre is usually the oldest zone. It has the main square and the town hall or city hall. The buildings aren't very tall and the streets are often narrow. There are usually historical buildings there, as well as offices, museums, theatres and cinemas. There isn't usually a lot of space.</p>

Table 3. Geographical information report (classifications)

IDENTIFICATION	Rocks
DESCRIPTION	<p>The Earth's crust is made up of rock. There are three main different types of rock: igneous, sedimentary and metamorphic.</p> <p>Igneous rock. This rock is deep inside the Earth. It's very hot here and the rock melts. When there is a volcanic eruption, this hot rock is blown out by force from the Earth's mantle, the layer underneath the crust. When the melted rock cools down, it makes igneous rocks such as granite and basalt. They are often found in landscapes with large stone structures.</p> <p>Sedimentary rock. Sedimentary rock is made of fragments of rocks, dead vegetation and animal matter which have settled onto the Earth's surface and formed a solid mass. It is most often found at the bottom of lakes and oceans. It usually forms layers. Sandstone, shale and coal are some examples of sedimentary rocks.</p> <p>Metamorphic rock. Metamorphic means a change of form. Metamorphic rock forms when there are movements in the inner layers of the Earth. Heat and pressure act on other rocks and change them into metamorphic rocks. Marble and slate are examples. Marble is formed from clay and slate is formed from limestone.</p>

Table 4. Geographical information report (components)

IDENTIFICATION	The Earth's layers
DESCRIPTION	<p>The Earth has three main parts: the atmosphere, the hydrosphere and the geosphere.</p> <p>The atmosphere is the layer of gases around the Earth. It's mainly made up of nitrogen and oxygen.</p> <p>The hydrosphere is all the water on Earth. This water can be liquid, solid or gas. Most water on Earth is liquid.</p> <p>The geosphere is the solid part of the Earth. It's divided into layers:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ The crust is the outer layer. It's made of solid rock.▶ The mantle is under the crust. It's made of magma. Magma is semi-liquid rock. It's very hot.▶ The core is the inner layer. It's mostly made of iron. This layer is the hottest.

Geographical information reports and their different subtypes seem to be quite relevant in expository texts of this Primary Education Social Science textbook since they are the most recurrent types of texts found in this analysis. The reason for this recurrence may be found in the fact that information reports provide much information that students are traditionally expected to learn. In this vein, Geographical information reports typically include some collaborative genres that make the structure of texts much extensive and elaborated. On the one hand, they include the genre of explanations, which extends the meaning of key technical terms found in information reports. The main types of explanations found in Geography are the causal and consequential Geographical explanations, which account for why things happen in a particular way or why or how something takes place. The main connectors used in these types of texts are “because” and “because of”. An example of this can be found in Table 6. Also, these explanations are frequently linked to each other in a cause-effect relationship, for example, using structures such as “This means”, which explains the effect, the result or outcome of a fact provided in a preceding sentence, as shown in Table 5.

Table 5. Geographical explanations

IDENTIFICATION	Population changes
DESCRIPTION	The population can change. The population can increase. This means there are more people. The population can decrease. This means there are fewer people. Birth rates and death rates change the population. The birth rate is the number of babies that are born. The death rate is the number of people that die.

Moreover, a type of explanation found in the texts of this analysis that deserves special consideration is, as termed in this paper, the Geographical explanation cluster, which is an accumulation of explanations within the same

paragraph. Thus, explanations in these clusters follow one after another providing readers with much information that is difficult to process. They may include causal and consequential explanations together with relative clauses that help to expand the meaning of a technical term as in the sentence (... and, there’s also the atmosphere, which is all around the Earth). An example of a Geographical explanation cluster is shown in Table 6.

Table 6. Example of a Geographical explanation cluster (1)

IDENTIFICATION	Planet Earth is often called “the Blue Planet” because it’s made up mostly of water. It has different layers. Some of these layers are under the surface, and there’s also the atmosphere, which is all around the Earth. Planet Earth is always moving. Its movements cause the different seasons. They also produce day and night. By the end of this unit you will know about the Earth’s movements and layers, and about how we represent our planet.
----------------	---

Explanation clusters are frequently found in the introductions of the textbook units as shown in the previous example in Table 6 or embedded in information reports to help students understand specific challenging concepts, as that of “tectonic plates” shown in Table 7.

Table 7. Example of a Geographical explanation cluster (2)

IDENTIFICATION	Tectonic plates As the plates are always moving, sometimes they bump into one another. The places this happens most are the fault lines. This movement can cause earthquakes. If this happens, the Earth moves and sometimes opens up. This can cause a lot of damage to land, people and buildings. Sometimes these earthquakes form under the sea and cause giant waves called a tsunami.
----------------	--

On the other hand, also as a collaborative genre of Geographical information reports, readers can find the minigenre of definition (Llinares et al., 2012, p.117), which is a type of text that provides a formal statement of the meaning of a technical term, and that is frequently complemented by the genre of explanation. Some examples of collaborative work between definitions and explanations can be found in Table 6 about the term “atmosphere”, and in Table 7 about the terms “fault lines” and “tsunami”. In any case, this type of genre certainly deserves a separate study because of the rich variety of structures found in the textbook analysed.

Finally, Geographical information reports are so extensive and elaborated in terms of structure and use of language features that may give rise to a rather intricate combination of types of texts or embedded genres, described in this paper as macro-geographical reports. This overwhelming amount of information is categorized, described and explained according to different subheadings and displayed in different paragraphs and on several pages in the Social Science textbook analysed. In that sense, this term of macro-genre is not new for the Systemic Functional Linguistics. Hyland (2002) refers to macro-genres saying that they are “*texts which combine more fundamental elementary genres such as recounts, narratives, explanations, and so on.*” Hyland (2002, p.123). But again, this type of genre also deserves further study.

Regarding the theme of History, the most salient genres are the period study, which is an extensive type of text that describes the characteristics of a historical time span; and the Historical recount, which retells significant past events in order to inform the reader. A period study may include recounts or even biographical recounts, a subtype of recount that retells relevant events in the life of a historical character. As a result of this, period studies can eventually be so extensive that they turn into what is termed in this genre analysis as a macro-historical recount. In this sense, macro-

historical recounts parallel those macro-genres found in Geography since they both include embedded genres which turn a text into a great wealth of information. An example of a period study that includes embedded Historical and biographical recounts is shown in Table 8.

Table 8. Example of a period study that includes embedded genres
(Historical and biographical recounts)

1 (PERIOD STUDY) PERIOD IDENTIFICATION	The Roman Conquest
DESCRIPTION 2 Historical recount (Background)	At the beginning the Romans didn't control all of the Iberian Peninsula. They fought different wars against the Celtiberians for almost 200 years.
(Record of events)	
3 Biographical Recount Orientation Record of events	Viriato was the leader of the Lusitanians. They were a Celtiberian tribe living in the west of the Iberian Peninsula. Viriato fought against the Romans. He won some victories but he was killed in 139 B.C.
4 Biographical Recount Orientation Record of events	Numantia (Numancia) was a Celtiberian city. Its inhabitants fought against the Romans. In 134 B.C. a Roman general called Scipio Aemilianus attacked Numantia. There was a siege. Scipio won and took control of the city.
(Evaluation)	The Roman conquest ended in 19 B.C. This was when the Romans controlled all of the peninsula.

Period studies and recounts use salient language features such as human participants, “Viriato” or “Scipio”; the past tense, “fought”, “won” or “killed”..., and especially time markers like “in 134 B.C.” that help to structure

the text into a historical episode and help the reader how to tackle this kind of genre, as shown in the previous example in Table 8.

8.2. RESULTS IN THE ACTIVITY TEXTS

Finally, and in relation to the activity texts, the most relevant genre found in both themes in the textbook analysed is the genre of procedure. This type of text instructs students how to do something and commonly unfolds according to the structure: Aim ^ Equipment + Materials ^ Method. Procedures use specific language features such as commands in the imperative mood: “cut out”, “paint”, “label”, “stick”..., together with some technical terms of a given topic: “layer”, “core”, “mantle” and some structures that show place: “on the card”, when: “...when the paint is dry...” and for how long or how to carry out actions, as shown in Tables 9 & 10.

Table 9. Example of a procedure taken from the activity texts of Geography (1)

AIM	Make a model of the Earth’s layers
EQUIPMENT AND MATERIALS	<ul style="list-style-type: none">▶ Plasticine in various colours▶ Toothpicks▶ Small pieces of card
METHOD	<ol style="list-style-type: none">1. Make the core by rolling a ball of red plasticine.2. Cover the ball with a layer of yellow plasticine for the mantle and then brown plasticine for the crust.3. Cover the ball with blue plasticine for the oceans and then make the continents using green plasticine.4. Cut the ball in half to show the different layers.5. Label each layer using the small cards and toothpicks.

Table 10. Example of a procedure taken from the activity texts of Geography (2)

AIM	Make a Roman helmet
EQUIPMENT AND MATERIALS	<ul style="list-style-type: none">▶ Helmet template▶ Card▶ Gold and red paint▶ Glue
METHOD	<ol style="list-style-type: none">1. Cut out the template. Stick the pieces on the card. Cut them out.2. Paint the crest red. Paint the other pieces gold.3. When the paint is dry, cut strips into the crest.4. Stick the pieces together.5. Show your helmet to your classmates.

Finally, we could also mention other minor genres such as arguments and discussions found in the Social Science textbook analysed. However, and given the limitation of space in this paper, readers are referred only to the most frequent genres found both in the expository and the activity texts.

9. Methodological Challenges and Guidelines

As a result of this linguistic analysis, some methodological challenges and guidelines to help teachers with the implementation of genres in CLIL Primary Education can be drawn. On the one hand, and as pointed out at the beginning of this paper, these genres or types of academic texts are extremely elaborated both in terms of structure, grammar and lexis. This fact certainly makes it difficult for Primary Education students to access content, which means that they need to struggle to fully understand not only content but

the way in which the foreign language is specifically used to convey meaning in CLIL subjects. In this paper, some methodological guidelines are proposed so that teachers can help their students to succeed in their endeavour to master the academic language used in these texts and eventually help them to better acquire subject content.

In relation to the types of texts or genres found in the expository texts in the textbook analysed and given the relevance of Geographical information reports in terms of recurrence, structure, and grammatical and lexical features, implementation of information reports should be promoted at school. Information reports can help students to not only learn how the most relevant linguistic aspects work within these texts but also to extrapolate how information is structured in them for other curricular contents such as Natural Science and ultimately learn how to better organize information. In this vein, it would be advisable for teachers to highlight the specific language features of these genres when using the texts in their classes in order to support students with difficulties when accessing content. This will definitely help students crack the genre code and make these academic texts and the subject content more understandable. Additionally, information reports are usually accompanied by labelled illustrations, diagrams, graphs or tables that support the information in these written texts. But these texts frequently include graphic organizers as extra informative items that need to be interpreted with some help on the part of teachers. What most CLIL teachers do first in their classes when they start a lesson is to have their students read texts and use graphic organizers as a means to complement the information in texts. However, a suitable tip for CLIL teachers to better exploit genres could be to start lessons with some basic information such as some key words related to a selected topic displayed in a picture, diagram or graph and use this information as a point of departure to later build the rest of the information students need and have in these texts. Thus, from this basic

structure, teachers can progressively add more details such as elaborated explanations or definitions. In this sense, this is much related to the idea of scaffolding, where graphic organizers play an important role. Graphic organizers such as diagrams and word maps should certainly be included at the beginning of units in CLIL lessons and not as simple assignments in the activity texts as seen in the textbook analysed since they can be an added value to the teaching of both content and language in a CLIL subject.

On the other hand, and as discussed above, definitions are of great relevance in information reports since they provide key information about different topics in Social Science. In this sense, it is highly recommended the use of PIFs (Personal Idiom Files) or “glossaries created by learners which provide words and definitions as well as examples of words or phrases in a context where the meaning of the word is clear”. (Dale, Es & Tanner, 2010, p.56). This is because of the importance of definitions in these academic texts especially in information reports since they typically provide key information in the different topics in Social Science. Moreover, teachers are suggested in this paper to promote the use of PDFs (Personal Definition Files), which provide students with their own repertoire of different ways to define the same disciplinary term according to the variety of ways found in other Primary Social Science textbooks. Additionally, a glossary that includes pictures of those difficult disciplinary terms may also be welcome.

Also in the expository texts, some other relevant genres or types of texts can be found: period studies and recounts. They are structured according to a time sequence, so the highlighting of specific language features like human participants, time markers and verbs in past tense as specified in tables 11 & 12 can help students identify the main events within the text. In any case and considering the kind of information reports and recounts analysed, it would be interesting to have more authentic texts in the CLIL textbook analysed since it gives the impression that most of these texts have been simplified.

In terms of activity texts, procedures are the most relevant types of texts found in this analysis. They follow a specific pattern that students have for long used throughout their schooling years. But procedures include many instructions used in imperative mood that students don't know. Thus, the use of pictures to convey the meaning of verbs in procedures should be promoted as this combination of visual aid and text can help students to better understand instructions. Moreover, students typically elaborate materials that can be presented later to their teachers, peers or other stakeholders in their educational communities. So, some signpost language for students to make their oral presentations masterfully would also be helpful in these texts.

On the other hand, and in general when addressing genres in content subjects in CLIL Primary Education, teachers are also encouraged to use text deconstruction (Martin, 1999) in order to facilitate students' learning. This complex process involves firstly raising awareness of genres in general as academic texts. Secondly, identifying the most predominant genre and other embedded genres used in a text. Thirdly, illustrating how texts are structured and what specific language features have according to each genre's goals. Fourthly, breaking texts into smaller chunks of language with the purpose of language simplification and better information management in order to facilitate content acquisition. Fifthly and lastly, putting all these chunks of language back together to eventually gain a suitable and accurate understanding of both language and content.

Finally, it should be noted that a close collaboration of content teachers with literacy teachers is of paramount importance for reviews of the different genres' grammatical and language features in order to reinforce second language learning. The presence of different genres in CLIL subjects and the difficulty that language entails in these academic texts pose great difficulties to Primary Education teachers, who must be well trained in this

specific language and better equipped with the necessary pedagogical tools to help students how to navigate CLIL texts. As a result of this research, some valuable information about structural and specific language features of Social Science genres in the 4th year of Primary Education has been collected. This information can be used by both content and literacy teachers in order to make students' command of the academic language used in these texts improve. Please, see Figure 1 below for details of those structural and language features of genres found in this analysis.

Porcar

Carlos



Saravia

Social Science
Genres Analysis

more info

Please, use a smartphone app to scan the QR code or use the link below to learn more about the structural and language features of Social Science genres in CLIL Primary Education.

Figure 1. Structural and language features of Social Science genres (Geography and History) in CLIL Primary Education. Source: <https://drive.google.com/open?id=1w76wa-uGZSI4QQ9lB20vF9WHefxDOYcl>

10. References

- Australian Curriculum Genre Maps (2014). Retrieved from https://sapsp7.weebly.com/uploads/2/4/7/3/24735495/genre_maps_of_the_australi.pdf
- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Coyle, D. Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L., Es, W. van der, & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Expertisecentrum mvt.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing.
- Fortune, T. W. & Tedick, D. J. (2003, October). The Six Prototypical Written Text Types (Genres) of Schooling. Retrieved from http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/curriculum/textanalysis/Prototypical_Written_Text_Types.pdf
- GXB genre across borders (2018). Retrieved from <http://genreacrossborders.org/gxb-glossary/macro-genre>
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Jones, P., & Derewianka, B. (2016). A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice. *Sprogforum*, 63, 24-34.
- Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lorenzo, F. (2013). Genre-based curricula: Multilingual academic literacy in Content and Language Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 375-388.
- Macro genre | Genre Across Borders (GXB). (no date). Retrieved from <https://genreacrossborders.org/gxb-glossary/macro-genre>
- Martin, J. (1999). Mentoring Semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In Christie, F. (ed) *Pedagogy and the shaping of consciousness* (pp. 156-184). London: Continuum.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling : A Functional Linguistics Perspective*. New York, NY: Routledge.
- Think Do Learn Social Sciences 4. (n.d.). Retrieved from <http://www.oupe.es/es/clil/primary/tldsocalsciences/Paginas/tldsocalsciences.aspx>

Cómo las TIC contribuyen al aprendizaje. Estudio de caso comparativo en lengua extranjera-inglés en Educación Primaria

Elena Suárez Núñez | Universidad de Extremadura

Resumen: En la sociedad actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado una revolución en todos los ámbitos de la vida de las personas. Concretamente, en el ámbito educativo, las TIC han desencadenado el desarrollo de innumerables metodologías educativas en un tiempo récord. De esta forma, son muchas las dudas que surgen en relación a las TIC y al éxito educativo, así como, al éxito de las metodologías que no requieren del uso de TIC. Teniendo en cuenta estas dos perspectivas: metodologías con TIC y metodologías sin TIC, así como la importancia del aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera, se ha llevado a cabo un estudio de caso con dos grupos experimentales (con TIC y sin TIC) de niños y niñas de 9 a 10 años de edad procedentes de dos centros educativos de Extremadura. Se han trabajado contenidos relacionados con la expresión escrita, teniendo en cuenta los parámetros establecidos en el currículo vigente para el área de primera Lengua Extranjera en el 4º curso de Educación Primaria. Las actividades que se han desarrollado con cada grupo experimental estaban estrechamente relacionadas temática y conceptualmente, siendo la única diferencia entre ambas el uso o no de TIC. Con este estudio de caso se pretende dar a conocer la eficacia de cada tipo de metodología y acceso al aprendizaje en general, y al aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera en particular.

Palabras clave: TIC, metodologías, primaria, expresión escrita.

Abstract: Currently, Information and Communication Technologies (ICT) have changed people's lives. Concretely, in the educative field, ICT have developed a great variety of educational methodologies as fast as possible. Therefore, there are a lot of doubts about ICT and the educational success, as well as the success of methodologies which do not need the use of technologies. Taking into account both methodologies with ICT and methodologies without ICT, as well as the necessity of the learning of English Foreign Language (EFL), it has been carried out a case study with two experimental groups (one of them with ICT and the another one without ICT) with children of different public schools of Extremadura who are from nine to ten years old. It has been worked different contents related to writing and taking into account the current curricula for EFL in the 4th course of Primary Education. The activities which has been developed for the two different experimental groups was both so related. Thus, the only difference between the activities of the two groups was the use or not of ICT. With this case study we try to show the efficiency of both methodologies with ICT and methodologies without ICT and, of course, the learning of EFL.

Key words: ICT, methodologies, primary, writing.

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, forman parte de nuestra vida y sería complicado imaginar nuestro día a día sin ellas. Éstas avanzan rápidamente, al mismo tiempo que crean influencia en todos los ámbitos de nuestra sociedad. En este sentido, los sistemas educativos precisan de avanzar a una velocidad vertiginosa con la intención de adaptarse a las demandas de la sociedad en relación con las TIC. Hoy en día, en los centros educativos son muchas las funcionalidades y usos que presentan estas tecnologías pero a pesar de ello sería recomendable plantearnos si realmente los alumnos aprenden mejor a través del uso de estas tecnologías o sin el uso de las mismas. Para poder responder a este interrogante se ha llevado a cabo un estudio de caso con dos grupos experimentales.

El estudio de caso ha sido llevado a cabo con alumnos de 4º curso de Educación Primaria pertenecientes a colegios públicos de entornos rurales de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Se ha trabajado la habilidad de expresión escrita con dos grupos experimentales: un grupo X de alumnos que solo han utilizado herramientas TIC y un grupo Y de alumnos que no han utilizado tecnologías.

En los últimos años se han desarrollado muchos trabajos de investigación en relación con el uso de las TIC y el éxito educativo. La mayoría de estos trabajos han cosechado resultados satisfactorios. Por este motivo, se ve reforzada la idea de que las TIC contribuyen al aprendizaje. Algunas de estas investigaciones son la de Sebastián y Garrido (2017) que realizaron un estudio de casos sobre el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, a partir del uso de las TIC en un aula de Educación Primaria. Garrido y García (2016) realizaron una investigación sobre buenas prácticas TIC en diez centros educativos de la provincia de Andalucía. Se tuvieron en cuenta aspectos como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización y gestión del centro y las

infraestructuras TIC. Tondeur, Krug, Bill, Smulders y Zhu (2015) estudiaron los múltiples beneficios de las TIC en diferentes institutos de Kenia. Martínez y Barranco (2014) han investigado sobre el impacto del uso de un blog educativo en el aula de Educación Musical, así como las opiniones de los participantes. Como resultado, las opiniones fueron muy satisfactorias. De esta forma, se puede demostrar que cuanto mayor era el uso del blog mayor era el interés por el uso de las TIC. Oliveira, Martí y Cervera (2014) investigaron sobre el uso de la pizarra digital en el aula de Educación Primaria. Pudieron comprobar que el uso del libro digital en el aula favorecía el trabajo cooperativo, la libertad de movimientos dentro del aula y por supuesto, el proceso de aprendizaje.

Todos los trabajos de investigación señalados anteriormente muestran cómo la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje consigue mejorar los resultados y, de esta forma, enriquecerlo aún más. A pesar de ello, es siempre interesante plantearnos si realmente los alumnos aprenden mejor con TIC, independientemente de las múltiples funcionalidades y utilidades que estas tecnologías aportan al sistema educativo, o si por el contrario, el aprendizaje es más completo sin el uso de tecnologías. Para ello, el objetivo de este estudio de caso es comparar el aprendizaje con y sin recursos TIC en la expresión escrita con alumnos de 4º curso de Educación Primaria.

2. Marco Teórico

En este apartado se pretende reflexionar sobre la situación actual de las TIC en el sistema educativo en general y en la etapa de Educación Primaria en particular. Asimismo, conocer la importancia del inglés como la asignatura de Lengua Extranjera dentro del currículo y la importancia del enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera) en la adquisición de dicha lengua, ya que dicho enfoque es muy utilizado hoy en día en entornos bilingües de aprendizaje.

2.1. LAS TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como señala García (2015), desde la sociedad se demanda a personas competentes en TIC debido a la gran evolución de dichas tecnologías en los últimos años. Por este motivo, desde el sistema educativo se pretende que todos los alumnos desarrollen competencias en relación con las TIC, y de esta forma, puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que viven.

Hoy en día, trabajamos con alumnos que han nacido en la era digital, es decir, con Nativos Digitales. Este colectivo de personas tiene la necesidad constante de vivir informado y, por supuesto, de tener acceso inmediato a la información (Gisbert y Esteve, 2011).

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se han desarrollado una serie de proyectos con la finalidad de dotar a los diferentes centros educativos del estado con las infraestructuras necesarias para trabajar con TIC en el aula. Uno de los proyectos más recientes y revolucionarios es la Escuela 2.0 que pretende convertir las aulas ordinarias en aulas digitales a través de tecnología y conectividad.

Recientemente, desde la Consejería competente en materia de educación de la Junta de Extremadura se ha desarrollado la Instrucción 20/2018 por la que se pretende que todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura desarrollen un Proyecto Educativo Digital. Dicho proyecto pretende la inclusión de infraestructuras tecnológicas y recursos metodológicos digitales en los centros educativos, así como la promoción de diferentes programas educativos: Foro Nativos Digitales, Librarium, CITE, CREA, eScholarium y RadioEdu.

Todos los proyectos desarrollados a nivel estatal y autonómico en relación con las TIC han hecho posible que aumenten las funcionalidades y usos de estas tecnologías dentro del sistema educativo.

En la siguiente tabla se recogen diferentes funcionalidades y usos de las TIC (Marqués 2013, Serrano 2013, Rodríguez 2015 y Muñoz, Ariza y Sampedro 2017).

Tabla 1. Funcionalidades y usos de las TIC

Funcionalidades y usos de las TIC	Alumnado	<ul style="list-style-type: none">▶ Uso de plataformas digitales▶ Uso de medios audiovisuales▶ Acceso a entornos virtuales de aprendizaje▶ Uso de procesadores de texto▶ Alfabetización digital▶ Colaboración con profesorado y compañeros
	Profesorado	<ul style="list-style-type: none">▶ Uso de software educativo▶ Uso de procesadores de texto▶ Uso de medios audiovisuales▶ Acceso a plataformas digitales▶ Uso didáctico▶ Gestión educativa▶ Colaboración y comunicación con alumnado y familias▶ Uso de herramientas de creación de contenidos

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, aparecen detallados los usos que, tanto profesorado como alumnado, pueden hacer de las TIC, no solo en el ámbito escolar sino también en el familiar. Estos usos van desde la creación de contenido didáctico por parte del profesorado, pasando por creación de documentos y trabajos por parte del alumnado, hasta llegar al uso de diferentes plataformas y recursos en el aula que permiten favorecer el proceso de adquisición del aprendizaje.

Como hemos visto a lo largo del trabajo, las TIC forman parte esencial de la sociedad actual y, por consiguiente, del sistema educativo. Este motivo refuerza la necesidad de incluir actuaciones con TIC dentro del currículo oficial. Así, a nivel estatal, encontramos el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en adelante Real Decreto 126. En este Real Decreto, dentro de los objetivos generales (art. 7) que todo alumno debe lograr al finalizar esta etapa educativa, el objetivo i) señala la importancia de “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (p.6). El artículo 10, punto 1 del mismo Real Decreto, se establece que las TIC “se trabajarán en todas las asignaturas” (p. 7). El Decreto 103/2014, de 10 junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, en adelante Decreto 103, define las competencias clave como “un elemento fundamental del currículo a la hora de determinar los aprendizajes que se consideran imprescindibles para el alumnado, para su aprendizaje y desarrollo personal y social, así como para su participación activa como ciudadano en la sociedad y en el mundo laboral” (p. 18971). De acuerdo con la propuesta realizada por la Unión Europea actualmente encontramos siete competencias clave y una de ellas es la Competencia Digital que está estrechamente relacionada con las TIC.

2.2. LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU REPERCUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Hoy en día el inglés es considerado una lengua universal, ya que permite la comunicación entre los diferentes países del mundo. Pero, ¿cómo ha llegado a ser considerada la lengua inglesa como una lengua mundial? Para ello ha sido necesario un cambio en la naturaleza de la lengua, una flexibilización de la misma y una estandarización que, en conjunto, han desencadenado en su

aprendizaje y difusión. Así mismo, el poder político y militar que tienen los países de habla inglesa también han contribuido a este hecho, por supuesto, no debemos olvidar la importancia de las TIC en este proceso (Ridsdale, 2007).

El hecho de que la lengua inglesa sea considerada como una lengua mundial, ha motivado a los creadores del currículo oficial español a dotar de gran importancia el desarrollo de las competencias en lengua inglesa en todos los alumnos del estado español. De esta forma, en la etapa de Educación Primaria, los diferentes currículos (Real Decreto 126 y Decreto 103) confieren al inglés el valor que precisa. Para ello, se han organizado las asignaturas en tres bloques, de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica. En concreto, la asignatura de Lengua Extranjera-Inglés se encuentra en el bloque de asignaturas troncales concediéndole así una gran carga horaria semanal y equiparando esta asignatura con otras como Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Además, según el artículo 11. Aprendizaje de lenguas extranjeras del Decreto 103, los centros educativos podrán impartir una parte de las asignaturas que componen el currículo en lengua extranjera (p. 18975). En este sentido, cada vez son más los colegios españoles que apuestan por una enseñanza bilingüe.

2.3. EL APRENDIZAJE BILINGÜE O ENFOQUE AICLE

Podemos definir, a rasgos generales, el AICLE como un enfoque educativo dual basado en la lengua y en el contenido de forma inseparable, aunque, ocasionalmente, pueda presentar mayor énfasis uno que otro (Gené, 2015). De esta forma, desde los centros educativos bilingües no solo se pretende enseñar a los alumnos la estructura propia de la lengua extranjera, sino también acercar a los alumnos al conocimiento de contenidos propios de dicha lengua que contribuyan a crear un aprendizaje mucho más sólido y completo.

En los últimos años son muchos los proyectos de educación bilingüe que han surgido en torno a la etapa de Educación Primaria con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE). A pesar de ello, es necesaria una coordinación entre los contenidos y la enseñanza, para que de esta forma, podamos proporcionar al alumnado un aprendizaje de calidad (Halbach, 2008).

3. Estudio de Caso

En este estudio de caso se han llevado a cabo tres actividades de expresión escrita 54 alumnos de 4º curso de Educación Primaria. Para realizar el estudio de caso comparativo se han creado dos grupos, un grupo X de alumnos que han realizado ambas actividades con TIC y un grupo Y de alumnos que han realizado las tres actividades sin el uso de tecnologías.

3.1. CALENDARIO

El estudio de caso se ha desarrollado en cuatro sesiones. Cada sesión se ha llevado a cabo en una semana diferente. En la primera sesión se realizó a los alumnos una prueba inicial con la finalidad de saber cuáles eran sus conocimientos sobre los contenidos que íbamos a abordar a lo largo del estudio de caso. En la segunda sesión, los alumnos realizaron una invitación de cumpleaños y, sucesivamente, una postal para dar las gracias a alguien. En la tercera sesión, los alumnos realizaron un mapa mental sobre su pueblo y, a continuación, pasaron la información del mapa mental a una redacción. Por último, en la cuarta sesión, realizaron una prueba final que permitía comparar si había habido aprendizaje desde la prueba inicial o, por el contrario, no habían aprendido nada nuevo.

3.2. DATOS DE INTERÉS SOBRE LAS ACTIVIDADES

A continuación se especifican las herramientas utilizadas en cada una de las actividades que se han desarrollado, el número de alumnos que han participado en cada grupo experimental y la metodología llevada a cabo. Como podemos observar, las actividades que realizan los alumnos con TIC (grupo X) son exactamente iguales que las que realizan los alumnos sin TIC (grupo Y), siendo la única diferencia entre ambas el uso o no de tecnologías.

3.2.1. Actividad 1. Invitación de cumpleaños

En esta actividad han participado 27 alumnos en el grupo X con TIC y otros 27 alumnos en el grupo Y sin TIC. Los alumnos del grupo X han utilizado una plantilla de procesador de textos, y los alumnos del grupo Y han utilizado folios de colores tamaño DinA5 y recortes de revistas.

Para desarrollar esta actividad, se comenzó realizando preguntas a los alumnos para conocer qué sabían al respecto de los contenidos que íbamos a abordar y, de esta forma, partir de sus conocimientos previos. A continuación, se procedió con la explicación de la estructura propia de una invitación de cumpleaños, dejando a los alumnos interactuar con las plantillas y solucionando así las dudas que surgían al respecto. Seguidamente, se dejó que cada alumno elaborase su propia invitación de cumpleaños teniendo en cuenta la estructura aprendida pero añadiendo los datos que ellos considerasen oportunos (día de su cumpleaños, lugar donde se iba a realizar la fiesta, hora de la celebración...). Los alumnos del grupo con TIC realizaron su producción de forma individual en un procesador de textos de un ordenador y, los alumnos del grupo sin TIC realizaron su composición de forma individual en una plantilla de un folio de color proporcionado para tal fin.

3.2.2. Actividad 2. Postal para dar las gracias a alguien

En esta actividad han participado 27 alumnos en cada uno de los dos grupos X e Y. Los alumnos del grupo X han utilizado plantillas de procesadores de texto como en la actividad anterior, y los alumnos del grupo Y han utilizado plantillas en folios de tamaño DinA5.

En cuanto a la metodología empleada, al igual que en la actividad anterior, se comenzó con una ronda de preguntas planteadas a los alumnos con la finalidad de partir de sus conocimientos previos para garantizar así un aprendizaje de calidad. Seguidamente, se explicó a los alumnos los diferentes apartados de una postal para dar las gracias a alguien: comenzar con una presentación para saber a quién va dirigida (dear friend, dear mum...), continuar con el desarrollo de la postal o el texto propiamente dicho y una conclusión con una despedida indicando quién envía la postal y a quién va dirigida (kisses, i love you...). Se prestó especial atención a la estructura de "thank you for + verbo -ing". Después de las explicaciones, los alumnos elaboraron su postal dando las gracias a quien ellos escogieron por el motivo que ellos consideraron oportuno. Los alumnos del grupo con TIC elaboraron la postal en un procesador de textos de un ordenador y los alumnos del grupo sin TIC crearon su postal en una plantilla de folio.

3.2.3. Actividad 3. Mapa mental y redacción sobre su pueblo

En esta actividad, los 27 alumnos del grupo X con TIC han utilizado el programa digital Edrawmindmap para hacer el mapa mental y un procesador de textos para la posterior redacción del mapa mental. Los 27 alumnos del grupo Y sin TIC han utilizado folios de tamaño DinA3 para el mapa mental y para la posterior redacción del mismo han utilizado una plantilla en folio de tamaño DinA4.

Para el desarrollo de la actividad, primeramente se explicó a los alumnos en qué consistía un mapa mental, así como sus múltiples ventajas a la hora de organizar la información. Seguidamente, se presentó uno a modo de ejemplo. Los alumnos interactuaron con el mapa mental, ya sea a través de la pizarra digital en el caso de los alumnos del grupo con TIC o a través de formato físico en el caso de los alumnos del grupo sin TIC. A continuación, se explicó cada una de las partes del mapa y se dejó a los alumnos que elaborasen su propio mapa mental con los datos propios de su pueblo. Para ello, realizamos grupos de alumnos con la finalidad de contribuir a las ventajas del trabajo en equipo.

Después de realizar el mapa mental, se presentó a los alumnos una plantilla a seguir para la elaboración de la redacción. A los alumnos del grupo con TIC se le presentó en la pizarra digital y a los alumnos del grupo sin TIC se le presentó en la pizarra ordinaria. A continuación, se explicó a los alumnos que tenían que incluir todos los datos recogidos en el mapa mental en la redacción. Así, cada alumno, a partir de su mapa mental creado con anterioridad, elaboró su propia redacción.

3.3. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN, ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES E ÍTEMS DE EVALUACIÓN

Los siguientes elementos del currículo (contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables) han sido recogidos del Real Decreto 126 y del Anexo I del Decreto 103, concretamente del área troncal de Primera Lengua Extranjera-Inglés, de 4º curso de Educación Primaria y del Bloque de contenidos 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Tabla 2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Real Decreto 126 y Decreto 103	
Contenidos	<p>4.2. Estrategias de producción/Planificación: Localización y uso adecuado de recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc).</p> <p>4.4. Estrategias de producción/Ejecución: Expresión del mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>4.5. Estrategias de producción/Ejecución: Redacción o producción de textos cortos significativos en situaciones cotidianas.</p> <p>4.8. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: Convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p>
Criterios de evaluación	<p>4.4 y 4.5. Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases sencillas aisladas en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana en situaciones familiares y predecibles.</p> <p>4.8. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos concretos y significativos (p.e. las convenciones sobre el inicio y cierre de una carta a personas conocidas) aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas.</p> <p>4.9 y 4.13. Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (p.e una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento).</p>
Estándares de aprendizaje evaluables	<p>Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos, chats o SMS) en la que da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno personal más inmediato (familia, amigos, aficiones, actividades cotidianas, objetos, lugares) y hace preguntas relativas a estos temas.</p> <p>Elabora textos a partir de un tema tratado como la ciudad, barrio, intereses...</p>

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla aparecen recogidos los ítems de evaluación de cada una de las actividades que se han desarrollado: invitación de cumpleaños, postal para dar las gracias a alguien y redacción sobre su pueblo a partir de un mapa mental creado anteriormente. Los ítems de evaluación van desde el nivel 0 hasta el 5, correspondiendo 0 con el nivel más bajo y 5 con el nivel más alto.

Tabla 3. Ítems de evaluación de las actividades 1, 2 y 3

Actividades	Ítems de evaluación
1, 2 y 3	<p>0 – No escribe apenas nada.</p> <p>1 – No es capaz de realizar la actividad.</p> <p>2 – Realiza la actividad aunque comete muchos errores y con mucha dificultad.</p> <p>3 – Realiza la actividad aunque comete algunos errores.</p> <p>4 – Realiza adecuadamente la actividad.</p> <p>5 – Realiza satisfactoriamente la actividad.</p>

Fuente: elaboración propia.

Estos ítems nos van a permitir conocer el nivel en que se encuentran los alumnos en la prueba inicial y en la prueba final y de esta forma graduar cuál ha sido el aprendizaje de los alumnos después del desarrollo de las actividades.

4. Resultados

A continuación se presenta una tabla con los datos obtenidos tras comparar los resultados de la prueba inicial con la prueba final. Para la obtención de dichos datos se han tenido en cuenta los ítems señalados en el apartado anterior.

Tabla 4. Resultados de las actividades 1, 2 y 3

	Grupo X			Grupo Y		
	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Alumnos que no se han presentado a la prueba	2	3	3	0	0	0
Alumnos que no han evolucionado ningún ítem desde la prueba inicial a la final	8	8	10	8	11	6
Alumnos que han evolucionado 1 ítem	12	12	5	14	11	10
Alumnos que han evolucionado 2 ítems	7	6	8	4	4	7
Alumnos que han evolucionado 3 ítems	0	1	1	1	1	3
Alumnos que han evolucionado más de 3 ítems	0	0	0	0	0	1

Fuente: elaboración propia.

Para comprobar si los resultados anteriores son significativos o no se ha utilizado la prueba estadística llamada *Sign Test*. En este caso, estamos hablando de un cálculo no paramétrico, pues se observan resultados y puntuaciones dispares en todos los casos. Por esta razón, para poder calibrar si hubo o no progreso estadístico desde la prueba inicial a la final para cada grupo y actividad, nos basamos en la hipótesis nula de probabilidad ($p = 0.05$). Esto permite comprobar si los resultados son producto de una coincidencia o no. Si los resultados obtenidos son superiores a esta cifra, supone que no ha habido mejora desde la prueba inicial a la prueba final, con un margen de confianza del 90%. Si por el contrario, los resultados obtenidos se colocan por debajo de esta cifra señalaría que ha habido una mejoría significativa en cuanto a los resultados finales sobre los iniciales. En la siguiente tabla se muestran los valores de P y Z en las diferentes actividades realizadas.

Tabla 5. Resultados del Sign Test Calculator

Actividades	p-value	z-value
Actividad 1 con TIC	0.000096	3.900067
Actividad 1 sin TIC	0.000208	3.709704
Actividad 2 con TIC	0.000057	4.024922
Actividad 2 sin TIC	0.00729	2.683282
Actividad 3 con TIC	0.000674	3.4
Actividad 3 sin TIC	0.0001	4.582576

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, todos los resultados obtenidos en la parte de p-value son superiores a 0.05, lo que significa que los resultados son positivamente significativos. Asimismo, centrándonos en la parte de z-value

que es la que permite comparar los resultados del grupo con TIC y el grupo sin TIC, llegamos a las siguientes conclusiones:

- En la primera actividad que se corresponde con la creación de una invitación de cumpleaños, los alumnos del grupo con TIC han obtenido mejores resultados que los alumnos del grupo sin TIC.
- En la segunda actividad de elaboración de una postal para dar las gracias a alguien, los alumnos del grupo con TIC han obtenido resultados superiores a los alumnos del grupo sin TIC.
- En la tercera actividad de creación de una redacción sobre su pueblo a partir de un mapa mental creado anteriormente, los alumnos del grupo sin TIC han obtenido resultados más positivos que los alumnos del grupo con TIC.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación preliminar tienden a desvelar un abanico de posibilidades para posibles elementos inductivos y de exploración en una investigación más exhaustiva. A pesar de no obtener valores estadísticos significativos absolutos, si miramos detenidamente los resultados obtenidos por ambos grupos en la segunda actividad, podemos observar que el grupo X con TIC cosecha algunos resultados más satisfactorios en cuanto a su diferencia mayor frente al grupo de alumnos Y sin TIC. Igualmente, en la tercera actividad, al contrario que en la primera, el grupo Y sin TIC consigue resultados más altos que el grupo X con TIC. La diferencia estadística, en este caso, no obstante, es menor.

Las causas que promovieron que el grupo TIC obtuviese mejores resultados en la primera y segunda actividades podrían ser la del nivel académico de

varios alumnos, el interés por la actividad, su nivel de participación, etc. En lo que respecta al grupo Y sin TIC, estos niños producen mejores resultados en la tercera actividad debido más al propio modo de empleo y acceso a dicha actividad. En concreto, el grupo de alumnos Y realizó individualmente la redacción sobre su pueblo a partir del mapa mental y, en cambio, los alumnos del grupo X, debido a una falta de infraestructuras, realizaron la redacción a partir del mapa mental en grupos de tres personas.

Así mismo, es necesario señalar que la prueba final se realizó el último día antes de las vacaciones del segundo trimestre, motivo por el cual la atención de los alumnos era mucho más dispersa que en las sesiones anteriores. De hecho, se puede observar que alumnos que habían completado algunos ejercicios en la prueba inicial, dejaron el espacio en blanco en la prueba final.

En esta investigación, se han tratado de describir los efectos producidos a partir de la introducción de elementos y pautas propios del currículo oficial de Educación Primaria, en el idioma inglés y a partir del uso de TIC.

Esta investigación continuará examinando y contrastando diferentes desafíos en la misma línea de investigación y teniendo en cuenta la metodología AICLE.

6. Referencias Bibliográficas

- Araujo, E. (2015). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso didáctico para el aprendizaje de la ortografía en la II etapa de la Educación Básica. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1, 134-162.
- Arrausi, J. J., & Martínez, J. R. (2018). Drivingmaps: El uso de mapas mentales para orientar el Aprendizaje Basado en Proyectos a través del Designthinking. *Grafica: documents de dissenygràfic = documentos de diseño gráfico = journal of graphicdesign*, 6(11), 25-31.

Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, Documento Oficial del Estado (DOE), 16 de junio de 2014. DOI:

<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf>

Easy Sign Test Calculator. (s. f.). Recuperado 4 de junio de 2018, a partir de

<http://www.socscistatistics.com/tests/signtest/Default.aspx>

En Educación Primaria el estudio de lenguas extranjeras ya es generalizado, principalmente el inglés (98,5%) - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s. f.). Recuperado 18 de mayo de 2018, a partir de

<https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/08/20160812-idiomas.html>

Escuela 2.0. (s. f.). Recuperado 18 de mayo de 2018, a partir de

<http://www.ite.educacion.es/eu/escuela-20>

García, D. V. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, (16), 62-79.

Garrido, J. M. M., & García, M. D. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 29, 134-165.

Gené, M. (2015). Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de Inglés como Lengua Extranjera: Un estudio longitudinal. Universitat de les Illes Balears.

Gisbert, M. & Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.

Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.

Instrucción 20/2018, de 16 de julio de 2018, de la Secretaría General de Educación, por la que se publica el Plan de Educación Digital de Extremadura INNOVATED.

Jo Tondeur, Don Krug, Mike Bill, Maaik Smulders & Chang Zhu (2015). Integrating ICT in Kenyan secondary schools: an exploratory case study of a professional development programme, *Technology, Pedagogy and Education*, 24 (5), 565-584. DOI: 10.1080/1475939X.2015.1091786

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Boletín Oficial del Estado (BOE), jueves 4 de mayo de 2006. DOI:

<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley 8/2014, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE), martes 10 de diciembre de 2013. DOI:

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Marqués, P. R. (2013). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. 3 c TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2, 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>

Martínez, S. J. R., & Barranco, M. V. (2014). Edublogs musicales en el tercer ciclo de educación primaria: perspectiva de alumnos y profesores. *Revista complutense de educación*, 25(1), 195-221.

Méndez, J.M. & Delgado, M. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 29, 134-165. Recuperado de: http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16145/pdf_2

Muñoz, J. M., Ariza, C., & Sampedro, B. E. (2015). La aplicación de los mapas mentales en educación primaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, 70-89.

Oliveira, J. M. de, Martí, M. del M. C., & Cervera, M. G. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 87-95.

Orcera, E.; Moreno, E. y Risueño, J.J. (2017). Aplicación de las TAC en un entorno AICLE: una experiencia innovadora en Educación Primaria. *Aula de Encuentro*, 19(1), 143-162. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3405/2706>

Parra, D. A., & Gracia, B. D. (2012). Trabajo cooperativo y competencias transversales: una experiencia de la web 2.0 aplicada a la asignatura de educación social e intercultural (grado de maestro de primaria) en la facultad de educación. Universidad de Zaragoza. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 2(4), 34-51.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, sábado 1 de marzo de 2014. DOI: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Ridsdale, M. (2007). The Dialectic of Global Language. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (1), 49-64.

Rodríguez, I. (2015). La importancia de las competencias digitales de los docentes en la sociedad del conocimiento. *3º Congreso Internacional de Formación Docente*, 23-27 marzo.

Sebastián, E. & Garrido, M. P. (2017). Desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en educación primaria a partir del uso de tecnologías de información y

comunicación: estudio de casos. *Notandum*, 175-188. DOI:
<http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.15>

Serrano, M. C. (2013). *Buenas prácticas educativas en el uso de las TIC*. Jaén: Joxman.

Uluyol, Ç. & Sahin, S. (2016).Elementary school teachers' ICT use in their classrooms and their motivators for using ICT.*British Journal of Educational Technology*, 47, 65-75.

Counteracting reverse transfer and mistakes in L1 in native Spanish students following the English National Curriculum in Spain: Identification and production in writing

Eva Cano Fernández | Universidad Camilo José Cela

Abstract: This study aims at comparing and contrasting native Spanish students' self-awareness concerning the presence of reverse transfer and mistakes in written texts in Spanish. To this end, an empirical study has been carried out on two differentiated groups of students: on the one hand, native Spanish students attending a British school in the Region of Madrid and, on the other hand, students following the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program in a state school, where both receptive (i.e. identification) and productive (i.e. writing) skills have been assessed. In the case of the British school students, a 'Method' has been implemented on 3/4 of the students (i.e. the target group) in order to raise their self-awareness regarding reverse transfer and mistakes in their L1. This study sheds light on the effectiveness or not of remedial methods, such as the one designed, to address specific language deficiencies which take place in contexts of real language competition. In the context of this study, non-native interlanguage transfer takes place due to the cross-linguistic interference between acquired language systems, which do not co-exist in mutual harmony but rather interfere with each other. When one of the languages is selected for communication, the other languages the speaker knows can be active or latent, meaning that linguistic items can be transferred to the selected language either from other active languages or from dormant ones.

Key words: Reverse transfer, bilingualism, cross-linguistic influence, fossilisation

Resumen: Este estudio tiene el objetivo de comparar la consciencia lingüística de alumnos españoles respecto de la presencia de la transferencia inversa y de errores en textos escritos en español. Para ello, se ha realizado un estudio empírico en dos grupos diferenciados de alumnos: por un lado, en alumnos españoles de un colegio británico de la Comunidad de Madrid y, por otro, en alumnos de un colegio público que sigue el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, donde se han evaluado tanto habilidades receptivas (de identificación) como productivas (de escritura). En el caso de los alumnos del colegio británico, 3/4 de ellos (el grupo *target*) realizaron un 'Método' de ejercicios con el fin de hacerles más conscientes del fenómeno de la transferencia inversa y los errores en L1. Este estudio arroja luz sobre la eficacia o no de métodos correctivos, como el diseñado para esta investigación, para abordar deficiencias lingüísticas específicas presentes en contextos de competencia lingüística real. En el contexto de este estudio, la transferencia de una interlengua no nativa tiene lugar debido a la influencia interlingüística entre los sistemas lingüísticos adquiridos, que no coexisten en armonía mutua sino que producen interferencias. Cuando una de estas lenguas es seleccionada para la comunicación, las otras lenguas que el hablante conoce pueden estar activas o latentes, lo que significa que los componentes lingüísticos pueden ser transferidos a la lengua seleccionada bien desde otras lenguas activas o desde lenguas latentes.

Palabras clave: Transferencia inversa, bilingüismo, influencia interlingüística, fosilización

1. Introduction

This study shines light on the phenomenon of lexical and grammar interference caused by the cross-linguistic influence between the learner's L1 and L2. The aim of this work is to evaluate the linguistic implications studying the English National Curriculum (ENC) has for native Spanish students who attend British schools in the Region of Madrid, specifically in their written skills in terms of reverse transfer and mistakes. As Spanish speakers, the early exposure to English as an L2 results in interferences from L1 to L2 and vice versa, as well as in different language acquisition speeds in both languages if compared to native Spanish students who follow the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program in state schools.

In this study, I carry out an empirical analysis of the language competence in written Spanish in terms of language transfer and mistakes of both native Spanish students following the ENC in a British school in the Region of Madrid and native Spanish students following the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program in a state school. The initial findings obtained via a 'Diagnostic test' enabled me to design a remedial 'Method' to be applied on the British school target group, made up of 3/4 of the British school students, with the aim of raising the students' self-awareness concerning the identification of reverse transfer and mistakes in Spanish texts and of reducing the presence of transfers and mistakes in their L1 written production.

In order to measure the effectiveness of this 'Method', the remaining 1/4 of the British school students are kept aside as a control group, taking the same measuring tests (i.e. two progress tests and a 'Final test') as the target group during the time the 'Method' is being applied, so as to contrast the results directly. In the case of the state school students, they serve as an external control group with which a final comparison is made after the

'Method' has been completed by the target group. For this reason, they only take the initial 'Diagnostic test' and the 'Final test'.

2. Theoretical Framework

2.1. BILINGUALISM

Many researchers have attempted to define bilingualism, and definitions vary depending on what the researcher wants to investigate. There are different approaches to the study of bilingualism, which can be addressed from a linguistic, psycholinguistic, sociolinguistic and neurolinguistics point of view. From a linguistic point of view, the development of bilingualism depends on the way in which a person acquires two languages: simultaneously or consecutively. Learning two different linguistic codes simultaneously implies the need to be surrounded by both languages from birth. This way, the child acquires from the initial stages the specific uses of each language. Weinreich (1953), for instance, coined the term 'compound bilinguals' to refer to this circumstance. For him, compound bilinguals are those who acquire the two languages at the same time and context, and therefore have an identical mental representation, with two verbal representations, for a single concept. That is, this type of bilingual has two linguistic codes but only one semantic system, as is represented in Figure 1 below:

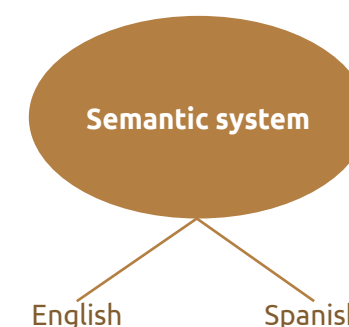


Figure 1. Representation of the mental lexicon of compound bilinguals. (Source: Author's own creation)

However, in the case of consecutive bilingualism, the child develops a certain level of competence in their L1 and then begins to learn a second language, taking the first language as a reference. Weinreich (1953) refers to this type of individuals as 'coordinate bilinguals' who learn two languages in two different environments and, as a result, one single concept, with two verbal representations, has also different mental representations. In other words, a coordinate bilingual has two linguistic codes and two semantic systems. It is common to find this type of bilingualism when the child learns an L2 in their schooling years (Bredella *et al.*, 2000, p. 83), or later in life, where the L2 context is different to the one where the L1 was acquired. This situation is illustrated in Figure 2 below:

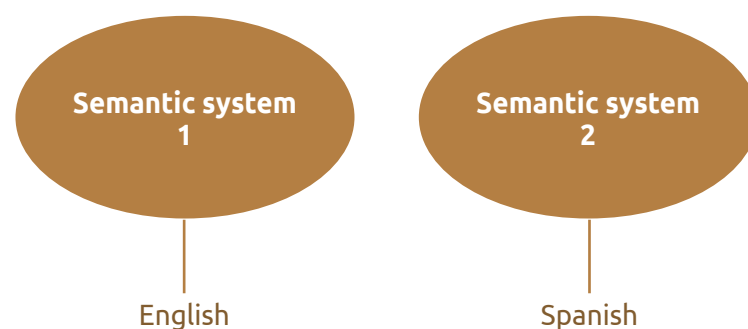


Figure 2. Representation of the mental lexicon of coordinate bilinguals. (Source: Author's own creation)

Students who learn an L2 at school are, strictly speaking, consecutive or coordinate bilinguals because they acquire a second language in a different context than their L1 (i.e. at school vs at home). However, according to Cook (2005), students receiving instruction in their L2 can be considered as second language users as opposed to second language learners because they use their L2 in real-life situations (i.e. the academic context) which require the deployment of cognitive and practical skills while using the language.

In some cases, students whose immersion in the L2 starts in their very first years of schooling, despite being consecutive bilinguals, they are close to being compound bilinguals because, in most cases, they have developed a single mental representation for one same concept, despite having two verbal representations which they can use to refer to it. This is due to the fact that they are early bilinguals (c.f. late bilinguals), having acquired their L2 systematically before the age of six. Rosenberg (1996) brought about the term 'balanced bilinguals' (c.f. semilinguals) to refer to individuals who have more or less the same fluency in two languages even if they will not necessarily pass for a native speaker in both languages.

Linguistic interferences, both lexical and grammatical, often occur in both types of bilingualism, but they are more common in consecutive bilingualism from the students' L1 to their less developed L2. However, in those circumstances where the L2 is the dominant language in the academic context, students will experience "the influence of one language on the other when the linguistic environment favours one language [...], especially in the domain of vocabulary and idioms" (Grosjean, 1982, p. 181).

2.2. LANGUAGE TRANSFER

Language transfer is generally associated with situations of contact between languages, be it in the context of entire populations or when individuals learn an L2 (Dechert, Brüggemeier & Fütterer, 1984). The first term used to refer to such linguistic influence is 'interference'. Structuralists such as Jakobson (1938, pp. 48-58) defined interference as a phenomenon which takes place when a feature from a particular linguistic code is introduced in a different linguistic system to which it does not belong, causing modifications and dislocations in that linguistic system. These variations affect the learner's performance and development in the TL.

The sociolinguist Weinreich (1953) was the first one to introduce the concept of transfer in L2 acquisition. He associated the term with that decade's behaviourist theories of language interference claiming it is a result of bilingualism and contact between languages where the use of the L1 may lead to correct (i.e. transfer) or incorrect (i.e. interference) language use in the L2 (Foley & Flynn, 2013, p. 98).

The concept of language interference has had negative connotations associated to it until the early 1990s. In 1989, Odlin used the term 'transfer' and 'cross-linguistic influence' to refer to "the influence resulting from similarities and differences between the TL and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (1989, p. 27). Terminologically speaking, in our study 'interference' is used as a synonym for 'transfer', in accordance to Odlin's definition in his work *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning* (1989). When transfer takes place in the reverse way, from an L2, L3, L4, etc. to the person's L1, we talk about 'reverse transfer'.

2.3. FOSSILISATION

Fossilisation is a key linguistic phenomenon present in the construction of interlanguage systems. It can be defined as the tendency L2 learners have to preserve in their interlanguage "linguistic items, rules, and subsystems" (Selinker, 1972, p. 215) which are not present in the native speakers' production of the L2 and which should have been eradicated through formal learning (Ellis, 1990). Brown (1994), for instance, refers to it as the relatively permanent incorporation of erroneous linguistic forms in the learner's transitory linguistic competence. Even if its influence is inevitable during language learning and acquisition processes, it differs from early childhood L1 development. In fact, the negative influence of fossilisation takes place

mainly after adolescence because in the childhood and teenage years L2 learners develop innate cognitive skills which inhibit its negative influence.

There are different approaches which aim at explaining the reasons for fossilisation. For instance, the generative approach supporters claim that fossilisation is an unconscious and persistent phenomenon which takes place when an L2 learner experiences prolonged difficulty in assimilating any of the marked elements (i.e. the peripheral elements) in a TL. This leads to the learner incorporating in his/her interlanguage features from the L1 grammar. Critics of this approach note that it fails to analyse both individual variables and other variables originated by the learning process. In this sense, the sociolinguistic approach puts forward the hypothesis that fossilisation is due to the psychological and social distance the L2 learner perceives with relation to its interlocutors. In some occasions, as Corder (1978) suggests, the L2 learner unconsciously believes that his/her interlanguage is sufficiently developed for the purposes needed and, consequently, loses motivation to improve (Larsen-Freeman, 1991).

Most researchers universally accept fossilisation as a product (i.e. a characteristic of non-native systems), but rarely as a process (i.e. a tendency in the creation of the learners' interlanguages). If we consider this phenomenon as a process rather than as an observable fact, we can make a distinction between fossilisation and stabilisation. The former refers to long-term longitudinal studies (between 2-5 years) in speakers who have already finished their learning period. On the contrary, the latter makes reference to errors present during the learning period which are susceptible of being fossilised due to their persistence.

As regards language transfer, Kellerman (1983) claims that there is a strong connection between the cognitive process involved in language transfer and the phenomenon of fossilisation, caused by the underlying

psychological distance between both languages. For instance, false cognates are an excellent exemplification of the psychological mechanism of fossilisation. As Sheen (1980) puts it, the linguistic errors which tend to persist over time and eventually fossilise are those which have been allegedly caused by the influence of negative transfer.

3. Empirical Research

3.1. THE RESEARCH

A 'Diagnostic test' was carried out on 12-year-old students from two different educational contexts: 100 First of E.S.O. native Spanish students attending a state school which follows the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program, and 100 Year 8 native Spanish students attending a private British school which follows the ENC, both in the Region of Madrid. The test was designed by me with the collaboration of two philologists working as *Lengua and Literatura Españolas* teachers at the British school where the study has been done.

The British school students have acquired Spanish, their L1 and mother tongue, in an informal and implicit way. Concerning English, their L2 and dominant language at school, they have experienced real acquisition processes (as opposed to language learning ones) because, despite it having been developed in a classroom environment (i.e. a formal context typical of learning processes), the students have always used it in meaningful interactions and communicative exercises, using the language to convey and exchange information with their interlocutors. Therefore, despite having acquired their L2 sequentially after their L1, they are close to being compound bilinguals because they have a single mental representation for one same concept, despite having two verbal representations to refer to that concept.

On the contrary, the state school students following the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program can be considered to be consecutive bilinguals because they have acquired their L2 much later in time than their L1 and in formal learning contexts. The fact that these students only use their L2 in specific subject-related contexts does not allow for spontaneous uses of the language and for unconscious acquisition processes. In their case, their native language has a very strong influence on their L2, making them sub-coordinate bilinguals.

The objective of the 'Diagnostic test' was to compare and contrast the language deficiencies regarding reverse transfer students studying the ENC and state school students encounter when reading and writing in their L1 and, consequently, design a 'Method' specifically targeted to the ENC students aimed at reducing the lexical and grammatical interferences between L1 and L2 generated by the bilingual environment they are in. Indeed, this type of analysis enabled me to reflect on the reasons for the transfers and mistakes these students make, and provide solutions via the 'Method' designed. The linguistic influences between L1 and L2 are inevitable; however, the negative interferences can be counterbalanced by the implementation of this 'Method' which focusses on the specific aspects the students are inclined to make mistakes on.

As a way of making the sample as homogeneous as possible, after completing the 'Diagnostic test' (by virtue of the answers obtained in Part 1 of this test), the only students taken into consideration for this study were Spanish nationality students with Spanish parents and, in the case of the British school group, students who had started attending a British school from the age of three, four or five. In this sense, concerning the state school students, 22 of them were discarded because they were not Spanish or did not have Spanish parents, and regarding the British school students, 20 of them were put aside because they either had a foreign or dual nationality or they had not received British education before the age of five.

In order to effectively measure the impact of the 'Method', out of the remaining 80 British school students the remedial work was applied on 60 of them (i.e. the target group), which made up 3/4 of the total native Spanish British school students who had started their British education before the age of five. The remaining 20 students, which made up 1/4 of the sample, constituted the internal British school control group.

The 'Method' was implemented for a year and a half on the target group, which worked through it in two stages: In Year 8, the students completed a first set of 25 exercises, followed by a second set made up of 37 exercises, which they completed when they moved on to Year 9 on the following academic year. The 'Method' was not applied on the control group. In the case of the state school students, they did not do the 'Method' either since they served as an external/macro control group.

An initial 'Progress test 1' and a second test (known as 'Progress test 2') were carried out on both the target group and the control group in order to monitor the effectiveness of the 'Method'. Finally, the two groups of students, that is, the native Spanish British school students following the ENC (target and control groups) and the native Spanish state school students following the Region of Madrid Bilingual Program, did the 'Final test'.

The 'Final test' has the objective of measuring the impact the 'Method' has had on counteracting reverse transfer on the target group's receptive and productive skills in relation to the two control groups: The control group created within the British school students, and the external control group made up of the state school students. In the case of the former, it consisted of the 20 British school students on whom the 'Method' had not been applied, but who had done 'Progress test 1' and 'Progress test 2' in order to contrast the results against the target group, who had followed the 'Method'. In the case of the latter, it consisted of the 78 state school students selected after

the completion of the 'Diagnostic test' but with whom there was no further contact established (i.e. they did not follow the 'Method' and did not do the progress tests).

The 80 British school students, both the target group and the control group, moved from Year 8, where they took the 'Diagnostic test' in November/December 2015, to Year 9, where they took the 'Final test' in May/June 2017. In the case of the state school students, the 78 students took the 'Diagnostic test' when they were in First of E.S.O., also in November/December 2015, and the 'Final test' when they were finishing Second of E.S.O. in May/June 2017. Concerning the progress tests, they were taken by the British school students with a six months distance from each other.

3.2. CATEGORISATION OF TRANSFERS AND MISTAKES

In this study, the deviation analysed takes place from the students' L2 (non-selected language) to their L1 (selected language). Both languages are used with familiarity by students in their everyday lives at school and at home and have been acquired in their early years of life (L1) and schooling (L2). This deviation takes the form of lexical and grammar transfers from English to Spanish. The lexical and grammar transfers identified in the present study are classified within specific error categories which include:

Lexical transfer categories:

- Transfers caused by phonetic or orthographic similarities: Spelling errors are induced by L2 interference. Nevertheless, some may also be L1 intrinsic errors caused by the way the words are pronounced in Spanish. As Hassan (2014) argues, the pronunciation of words influences to a large extent the way they are spelt or written.
- False friends as an example of lexical borrowing: This phenomenon

implies the incorporation of words from a learner's source language(s) into the TL, often resulting from a "lack of vocabulary in the target language" (Holmes, 2008, p. 43). For the purposes of this study, the lexical borrowing errors encountered can be classified under the category of lexical transfers as "transfer lapses", that is, non-intentional language switches that take place "when another language has been erroneously accessed" (Cenoz, 2003, p. 107). Ekiaka *et al.* (2014) assimilate this phenomenon to code-blending, which, in the context of L1 attrition –also described as L1 erosion–, can be understood as the insertion of L2 nouns and nominal groups into the syntactic structure of the L1.

Grammar transfer categories:

- Subject duplication: This type of error is induced by L2 interference. The subject pronoun is expressly mentioned in the sentence when in Spanish its presence is in many occasions unnecessary because it is given by the verb.
- Determiner-use errors: This type of error is induced by L2 interference. In our case, the possessive determiner is used instead of the definite article.
- Transliteration or literal translation of syntactic constructions: Each item in the source language is given an equivalent item in the TL. According to Cristal (2003), it is defined as the "conversion of one writing system into another". These errors are induced by L2 interference.

In the case of mistakes, they included spelling mistakes, lexical mistakes and syntactic mistakes. These mistakes may or may not be L2-induced, but they were all analysed under the same category of 'mistakes'.

3.3. RESULTS

The real bilingualism presented by the British school students has proven to have many advantages. One of the main advantages derived from the application of the 'Method' on the target group has been the development of greater metalinguistic skills on this group when compared to their state school counterparts. The target group proved to have stronger mental flexibility (Otterup, 2005, p. 14), which has translated in improved linguistic self-awareness regarding reverse transfer in written identification and production contexts, and in the activation of an underlying common proficiency self-awareness and positive transfer of UG principles (Angelis, 2007, p. 59).

The results of both progress tests reveal the effectiveness of the 'Method' in improving the target group's receptive skills concerning the correct identification of transfers and mistakes from their L2 to their L1. The two progress tests helped improve the target group students' self-awareness regarding the phenomenon of reverse transfer. Indeed, the students increased their metalinguistic skills in terms of L1 and L2 differentiation when comprehending and producing texts in Spanish. From 'Progress test 1' to 'Progress test 2' the target group identified more or less the same amount of transfers (i.e. 82.34% in 'Progress test 1' and 83.41% in 'Progress test 2'), as did the British school control group (i.e. 63.58% in 'Progress test 1' and 69.58% in 'Progress test 2'), owing the small difference to habituation on seeing this type of examples recurrently in the progress tests.

Without the remedial 'Method' being applied, British school students identified only 14.84% of the total transfers in the 'Diagnostic test' (as opposed to 22.44% identified by the state school students). This reveals that, in terms of lexis, the students have interiorised the English form of the concept the words represent and transferred it to their L1, applying the Spanish grammar rules to the original lexical term in English; and, in terms

of grammar, they have interiorised certain grammar constructions in English and transferred them directly to their L1 (Scott Jarvis, 2003).

After the application of the 'Method', the target group identified 2.86 times more total transfers from their L2 than they did before the 'Method'. In fact, in the 'Final test', the target group identified 42.44% of the total transfers (as opposed to 23.61% identified by the state school students). This proves that the remedial work has been very successful at raising the students' metalinguistic awareness regarding reverse transfer recognition, as shown in Figure 3 below. The amelioration in the result obtained by the British school control group (i.e. from 14.84% in the 'Diagnostic test' to 24.40% in the 'Final test') is due to a developmental improvement in reverse transfer recognition due to the natural evolution of the students' interlanguage. This contrasts with the state school students' result in the 'Final test', which practically stands at the same place as a year and a half ago (i.e. 23.61% of total transfers identified in the 'Final test' as opposed to 22.44% identified in the 'Diagnostic test').

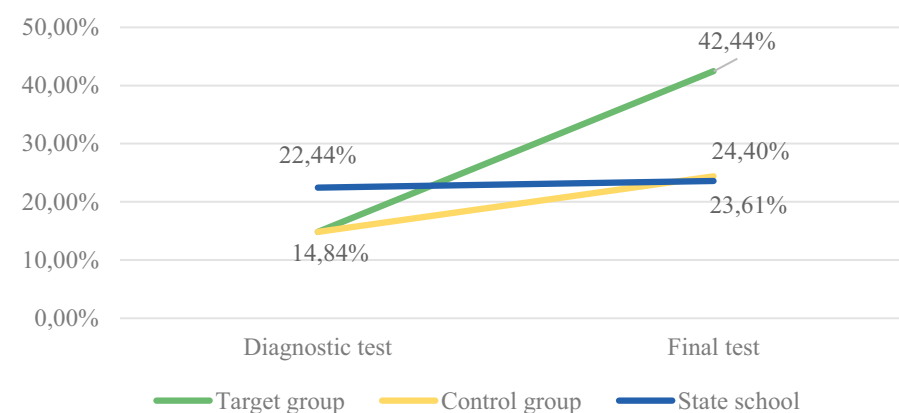


Figure 3. Comparison between the transfers the British school target group students, the British school control group students and the state school students correctly identified in the 'Diagnostic test' and in the 'Final test' (Source: Author's own compilation)

Figure 4 below summarises the evolution in mistake identification by the British school target and control groups and by the state school group

of students. Prior to the 'Method', British school students identified only 12.50% of the mistakes contained in the 'Diagnostic test', 2.31 times less mistakes than the state school students, who identified 28.85% of the mistakes. As a consequence of reading predominantly in English, British school students are much less familiarised with Spanish irregular verb forms or with specific preposition collocations. The application of the 'Method', however, raised the students' self-awareness regarding mistake identification in their L1. The target group identified 48.67% of the mistakes contained in the 'Final test' (as opposed to 38.33% identified by the state school students). This figure contrasts with the British school control group, which stands at 19.64%. This shows that, even if there has been a natural, developmental improvement in mistake identification in the British school students who did not take the 'Method' (i.e. from 12.50% to 19.64%) due to a natural evolution of their interlanguage, the 'Method' has proven to be successful at raising the students' metalinguistic awareness regarding mistake identification in their L1. The 'Method', therefore, proves to be necessary in British school students because otherwise they would fall behind their state school counterparts.

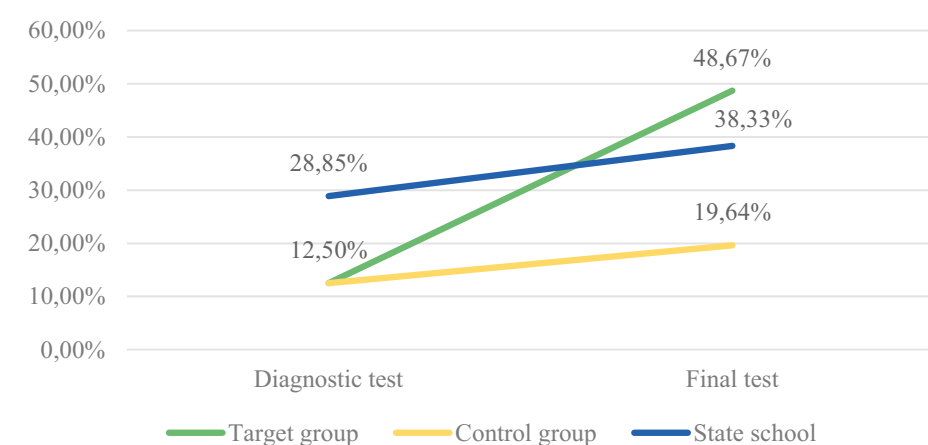


Figure 4. Comparison between the mistakes the British school target group students, the British school control group students and the state school students correctly identified in the 'Diagnostic test' and in the 'Final test' (Source: Author's own compilation)

As regards written production, the very little exposure of the British school students to Spanish written texts has led to students incurring in more transfers and mistakes when writing in their L1 than the state school students (i.e. the British school students produced 3.77 times more transfers and 2.00 times more mistakes in the 'Diagnostic test' than the state school students). The 'Method' has also proven to be very successful at reducing the presence of transfers and mistakes in the target group's written production in Spanish. Concerning transfers, as shown in Figure 5, in 'Progress test 1' the target group incurred in 0.12% transfers/text, 4.08 times less transfers than in the 'Diagnostic test'; in 'Progress test 2' they incurred in 0.37% transfers/text, 1.32 times less transfers than in the 'Diagnostic test'; and in the 'Final test' they incurred in 0.22% transfers/text, 2.23 times less transfers than in the 'Diagnostic test'. The increase in transfers from 'Progress test 1' to 'Progress test 2' may be explained by reason of a 'mirroring effect' taking place due to the increased exposure the target group students had through the 'Method' to reverse transfer examples. In other words, students did not discriminate transfers from their L2 but, instead, they incorporated them in their written texts in Spanish. However, the 'Method' still proves successful in that the average percentage of transfers/text in 'Progress test 2' is lower in the target group than in the control group (i.e. 0.37% of transfers/text versus 0.52% respectively).

Regarding mistakes, as depicted below in Figure 6, in 'Progress test 1' the target group incurred in 1.54% mistakes/text, 1.84 times less mistakes than in the 'Diagnostic test'; in 'Progress test 2' they incurred in 2.11 mistakes/text, 1.35 times less mistakes than in the 'Diagnostic test'; and in the 'Final test' they incurred in 1.71% mistakes/text, 1.66 times less mistakes than in the 'Diagnostic test'. In both progress tests, the target group performed much worse than the control group. Moreover, in 'Progress test 2' the target group committed 1.37 more mistakes than in 'Progress test 1'. These results may also be indicative of the 'mirroring effect' explained above.

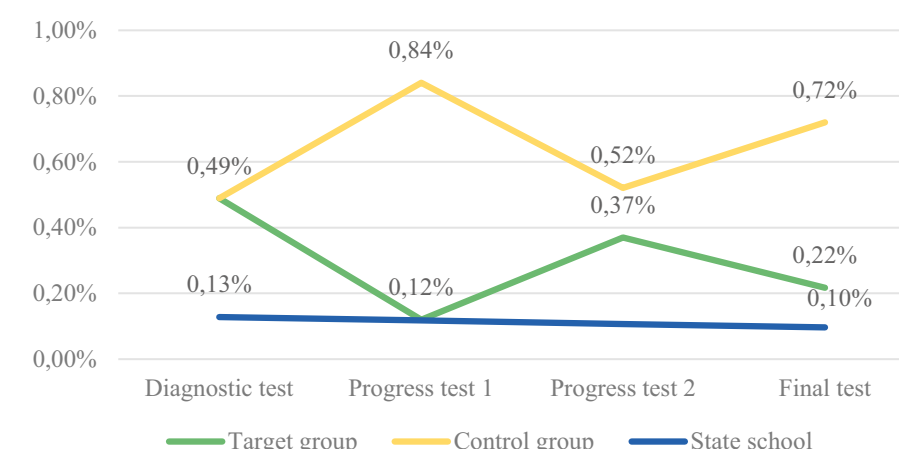


Figure 5. Comparison between the transfers the British school target group students, the British school control group students and the state school students produced in the 'Diagnostic test', 'Progress test 1', 'Progress test 2' and in the 'Final test' (Source: Author's own compilation)

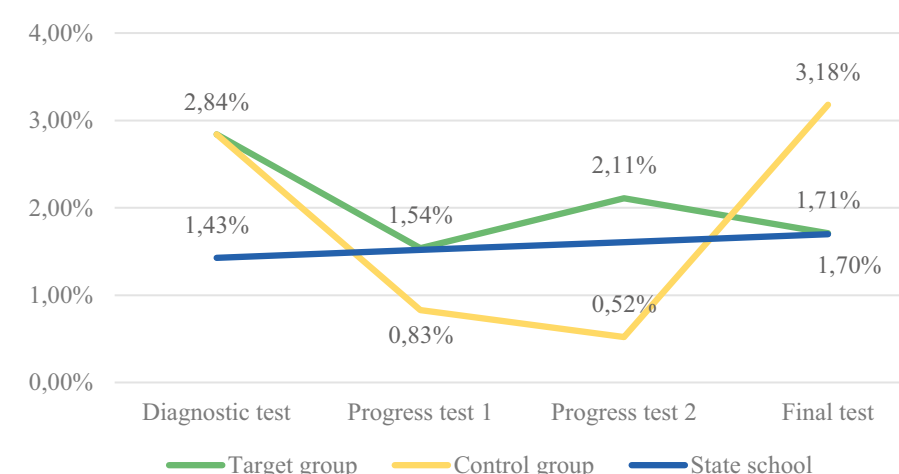


Figure 6. Comparison between the mistakes the British school target group students, the British school control group students and the state school students produced in the 'Diagnostic test', 'Progress test 1', 'Progress test 2' and in the 'Final test'. (Source: Author's own compilation)

However, all in all, the application of the 'Method' in the target group has more than halved the use of reverse transfer by these students and considerably reduced the presence of mistakes in their written production

in Spanish. As can be seen by the control group's results, if the 'Method' is not applied in the British school context, the number of transfers and mistakes present in the students' L1 texts increase with time due to both natural developmental reasons and to an increased proficiency in their L2. Similarly, the 'Method' has managed to equal the presence of reverse transfer and mistakes in the state school and the target group students' written texts in Spanish which, in the 'Diagnostic test' was unbalanced (i.e. the British school students presented many more transfers and mistakes in their texts).

4. Conclusions

The 'Method' designed and implemented in the target group has proven to be effective in counteracting the cross-linguistic interference (i.e. the lexical and grammar transfers) between their L1 and L2, and the mistakes in L1, caused by the bilingual environment they are immersed in at school. When designing the 'Method' we took into consideration a learning-based approach to enhance language proficiency in the context of strategy-oriented instruction. In this sense, the 'Method' has proven to be successful at raising the students' self-awareness of cross-linguistic influence and skills transfer between languages and cultures (Brown, 2001). Conducting a future research study on this topic may be interesting in order to prove whether the interaction of the separate language components improves the students' written production in their L2, not only in their L1, as evidenced in this study.

This remedial 'Method' can also be further developed for subsequent schooling years, paying special attention to the phenomenon of error fossilisation. The current 'Method' has been successful at avoiding the

fossilisation of the transfers and mistakes it addresses. The age of the target group students has been a determining factor in preventing this phenomenon from happening because, after puberty, errors caused by negative transfer are practically incorrigible by formal instruction due to its inevitable and persistent nature. However, future research could focus on identifying which transfers and mistakes are susceptible of disappearing with the years (i.e. with an increased exposure to the contact languages) and which are not, maybe due to the fact that they are new developmental errors, communication strategies errors or that they are fossilised L2 interferences, with the intention of specifically addressing the fossilised transfers and mistakes which are not prone to disappearing in the long-term.

The findings in our study reveal that students assimilate the concept of reverse transfer faster in identification contexts, that is, in receptive skills. In other words, they are capable of recognising the presence of reverse transfer from their L2 in texts written in their L1 but take more time to transfer the metalinguistic skills acquired for the recognition of such transfers to their productive skills. For this reason, when it comes to producing texts in L1, reverse transfer is still present to a larger extent than it is in receptive activities (i.e. in reading/identification exercises). Following this hypothesis, we may say that students take more time to eliminate reverse transfer from their writing (i.e. in their productive skills) than to identify it in writing when reading a text (i.e. receptive skills).

All in all, the study carried out has been successful in proving that bilingualism has the potential to interfere with productive and receptive skills (i.e. written identification and written production) by influencing errors resulting from non-native language transfer or negative transfer/interference from L2 to L1.

5. References

- Angelis, G. de (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bredella, L., Brumfit, C., Johnstone, R., Klippel, F., Koike, I., Kramsch, C., Krumm, H. J., Meara, P., Sajavaara, K., Savignon, S., Steele, R., Van Els, T. & Zé, E. (2000). *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cenoz, J. (2003). The role of typology in the Organization of the Multilingual Lexicon. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 103-166). Dordrecht: Kluwer. doi: 10.1007/978-0-306-48367-7_8
- Cook, V. J. (2005). Basing teaching on the L2 user. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Teachers* (pp. 47-62). New York: Springer.
- Corder, S. P. (1978). Language distance and the magnitude of the language learning task. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 27-36.
- Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics* (5th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dechert, H., Brüggemeier, M. & Fütterer, D. (1984). *Transfer and interference in language: a selected bibliography*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ekiaka, V., Feng, Y. L., Medina-Jiménez, M. R. & Ekiaka-Oblazamengo, J. (2014). Understanding code-switching & word borrowing from a pluralistic approach of multilingualism. *Journal of Modern Education Review*, 4(1), 12-22. doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/01.04.2014/002
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Foley, C. & Flynn, S. (2013). The role of the native language. In J. R. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 97-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hassan, E. M. I. (2014). Pronunciation problems: a case study of English language students at Sudan University of Science and Technology. *English Language and Literature Studies*, 4(4), 31-44.
- Holmes, J. (2008). *An introduction to sociolinguistics* (3rd ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Jakobson, R. (1938). Sur la théorie des affinités phonologiques des langues. In *Actes du Quatrième Congrès des Linguistes* (pp. 48-58).
- Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the L1: a case study. In V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the First* (pp. 81-102). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otterup, T. (2005). *Jag känner mej begåvad bara. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion i ett multietniskt förortsområde*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Rosenberg, M. (1996). Raising Bilingual Children. *The Internet TESL Journal*, 2(6), 53-69.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231. doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Sheen, R. (1980). The importance of negative transfer in the speech of near-bilinguals. *International Review of Applied Linguistics*, 18(2), 105-119.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton.

Evidence of effectiveness of bilingual education practices and programs in higher education

José L. Arco-Tirado · Francisco D. Fernández-Martín | Universidad de Granada

Fernando D. Rubio-Alcalá | Universidad de Huelva

Abstract: This systematic review intends to report on the strength of the evidence supporting the quality indicators attributed to bilingual, plurilingual or multilingual education practices and programs across four key dependent variables analyzed (i.e., student performance, second language proficiency, employment, and motivation and attitudes). To do so a pre-specify research protocol following international high-quality standards for systematic reviews is developed and implemented. After three screening processes aiming to remove those studies duplicated and those out of the scope of this systematic review from an initial number of 16390 potential studies a final sample of $N = 65$ studies was reached. The results summarize how much remains to be done in terms of designing, conducting and reporting effective bilingual, plurilingual or multilingual practices and programs in this field in higher education. It is particularly urgent to increase the quality of the research designs and reporting standards.

Key words: Bilingual, plurilingual or multilingual practices and programs in higher education, quality indicators, evidence-based practices, practice-based evidence, English as Medium of Instruction.

Resumen: Esta revisión sistemática pretende informar sobre la potencia de las evidencias que respaldan los indicadores de calidad atribuidos a las Prácticas y Programas de Educación Bilingüe, Plurilingüe o Multilingüe en educación superior respecto a cuatro variables dependientes analizadas (i.e., rendimiento académico, dominio de la segunda lengua, empleo, y motivación y actitudes del alumnado). Para ello se diseña a priori y aplica un protocolo de investigación que sigue los estándares de calidad internacionales para revisiones sistemáticas. Después de filtrar hasta en tres ocasiones las diferentes búsquedas primaria y complementaria eliminando los estudios duplicados o aquellos no relacionados con el objetivo del estudio se paso de 16390 estudios potenciales al inicio a una muestra final de $N=65$. Los resultados revelan el trabajo enorme pendiente en términos de diseñar, implementar y publicar con mayor rigor y transparencia los estudios referidos a prácticas y programas bilingües, plurilingües o multilingües. Particularmente resulta urgente aumentar la calidad de los diseños de investigación, con el fin de recomendar con mayor confianza estas prácticas y programas.

Palabras clave: prácticas y programas bilingües, plurilingües o multilingües en educación superior, indicadores de calidad, prácticas basadas en evidencias, evidencias basadas en la práctica, Inglés como medio de instrucción.

1. Introduction

Internationalization, globalization, *Englishization*, and other marketization forces have spurred, all around the world, the delivery of bilingual, plurilingual or multilingual programs at all educational levels, including Higher Education (HE). Accordingly, an increasing number of universities offer undergraduate and postgraduate programs through the medium of English (Lasagabaster, Doiz, & Sierra, 2014) and other languages. Additionally, the number of students enrolled outside their country of citizenship has increased enormously over the past three decades, from .8 million worldwide in 1975 to 4.6 million in 2015, with inflows towards European countries and the United States (US) increasing by 5% and 7.5%, respectively (Organization for Economic and Cooperation Development, 2017). In this vein, Wächter and Maiworm's (2014) study reveals 239% growth in Bachelor and Master programs over a 7-year period (i.e., from 2,389 in 2007 to 8,089 in 2014).

This rapidly emerging phenomenon, particularly in non Anglo-Saxon countries, has led to a new educational phenomenon under diverse terms like bilingual degree programs, bilingual or plurilingual learning, or bilingual MOOCs (Arco-Tirado et al., 2018). In this regard, exploratory research shows that variability found in Bilingual, Plurilingual or Multilingual Practices and Programs (BPMPPs) ranges from those associated to the label English as a Medium of Instruction (EMI), which basically entails the delivery of instruction in English, to those within the framework of other approaches such as the Integrated Content and Learning in Higher Education (ICLHE) (Arco-Tirado, Fernández-Martín, & Hernández-Moreno, 2016). Concurrently, this variability in the use of these terms could arguably be attributed to the absence of a commonly shared definition of the concept, as it is discussed in the Council of Europe (2007) document. Indeed, this document entails a comprehensive effort to justify and frame the development of plurilingual

education policies by emphasizing consensus around linguistic, sociological or economic arguments rather than theoretical and/or empirical evidence from evaluation research.

As far as curricular development is concerned, BPMPPs encompass the same curricular components as monolinguals ones, plus a few additional elements stemming from the use of more than one language as a means of instruction, which adds extraordinary complexity from the teaching, learning and research perspective. In this regard, whereas some authors like Marsh, Pavon, and Frigols (2013) identify several levers conditioning BPMPPs' quality at the macro level, other authors like Soltero and Ortiz (2012) enumerate a similar set of strands accompanied each by a set of specific principles. Yet other authors, like Short (2006), identify the following components for effective bilingual lessons at the micro level: (a) lesson planning (i.e., learning objectives, instructional adjustments, and assessment adjustments); and (b) student academic behaviors (e.g., engagement, verbal interactions).

All in all, these components and their potential interactions are pointed as determinants of the quality and effectiveness of BPMPPs and therefore represent the research targets for evaluation studies. These studies intend, consequently, to identify the extent to which those "high-quality" components embedded in these programs are supported by credible evidence. In this vein, although all those key components are justifiable from a theoretical perspective, the discussions are not settled when it comes to arguing their importance or contribution to BPMPPs' effectiveness from an empirical evaluation standpoint.

In this context, regardless of the type of bilingualism, plurilingualism or multilingualism adopted, from the quality of teaching and learning perspective, the university faculty has been left in front of basic educational and instructional decisions around those key dimensions of the curriculum

for which no systematic reviews on evidence-based practices or very little on practice-based evidence were available (Arco-Tirado et al., 2016). For example, while authors like Dafouz, Camacho, and Urquia (2014) suggest that plurilingual education programs do not significantly differ from English-only programs in their impact on standardized test performance, other authors like Arco-Tirado et al. (2018) provide empirical evidence, using a counterfactual impact evaluation design, that there is a cost for bilingual students in academic performance compared to their monolingual counterparts. Therefore, in this paradoxical and pressing context of delivering high-quality educational practices without enough evaluation research data and results, faculty and staff have had to turn their research efforts toward those studies that allow them to summarize intervention effects from BPMPPs accurately and reliably (Arco-Tirado & Fernández-Martín, 2018).

Systematic reviews are widely believed to provide the best evidence to inform decision-making (Stewart, Moher, & Shekelle, 2012). In this study we adopt the definition of systematic reviews provided by The Cochrane Collaboration, a review of a clearly formulated question that uses systematic and explicit methods to identify, select, and critically appraise relevant research, and to collect and analyze data from the studies included in the review (Higgins & Green, 2011).

Evidence-based practice is achieving widespread recognition across disciplines and policies (Coalition for Evidence-Based Policy, 2012; Commission on Evidence-Based Policymaking, 2017). The movement on evidence-based practice originated in the medical sciences, and has since taken root in other scientific fields, such as education (Slavin, 2008a). Basically, the process of establishing scientific evidence starts with different studies on a particular educational practice (or problem) yielding different results, followed by the use of the “best evidence” or results to claim such practice as evidence-based practice. By “best evidence” we refer to those results sustained on statistical

conclusions with the higher statistical power; the latter being a major threat to the statistical conclusion validity of educational research studies (Arco-Tirado et al., 2018). Ideally, the series of studies results in an empirical consensus regarding the effectiveness of a program or practice, which is essential to establish guidelines for evidence-based practice (Ottenbacher & Maas, 1999). In the education field, the term evidence-based practice or program is used to describe proven programs or practices that present evidence that students who use them will learn more than other students who so not (Slavin, 2008b).

2. Objective

The objective of this study is, therefore, to gather, summarize and integrate the quality of empirical evidence supporting causal links between quality indicators or components of BPMPPs in HE and results through the implementation of a pre-specify research protocol based on international high-quality standards for systematic reviews (Brunton et al., 2011; The Campbell Collaboration, 2015). We intend to respond to the following research questions:

1. What is the evidence supporting which quality indicators or components of bilingual, plurilingual or multilingual education programs in HE?
2. Is that evidence reliable? And if not, what are the main sources of bias limiting that reliability?
3. Can the current quality level of evidence inform future evidence-based policies? And if not, what changes should be introduced?
4. What changes in the process of establishing and using evidence should be implemented to advance this movement in BPMPPs?

3. Method

3.1. INCLUSION AND EXCLUSION CRITERIA

The review team adapted a systematic review protocol from The Campbell Collaboration (2015). The access to this protocol (Arco-Tirado & Fernández-Martín, 2018) is possible under request to the contact author.

The eligibility criteria were defined in relation to the objectives of the systematic review. First, the operational characteristics of independent (predictor) and dependent (outcome) variables were established. The current variety of practices and programs (independent variables-predictors) across countries has been operationally defined as follows: (a) bilingual education practices and programs refer to education in which two (or sometimes more) languages are used as medium of instruction (Council of Europe, 2007); dual language practices and programs also refer to this, and the term is used in the North-American context; (b) plurilingual education practices and programs refer to a manner of teaching, not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of the language repertoire of each individual, to emphasize its worth and to extend this repertoire by teaching lesser used or unfamiliar languages (Council of Europe, 2007); and (c) multilingual education practices and programs is used to describe the situation in a geographical area where several languages coexist; speakers in this geographical area may not be proficient in each of the different varieties represented (Council of Europe, 2007).

The operational definition of dependent variables-outcomes were: (a) student performance: academic performance (i.e., Grade Point Average – GPA, achievement test scores on bilingual courses, attendance, dropout,

retention, repetition and graduation), second language proficiency (i.e., English language proficiency, academic English proficiency), and employment (i.e., employment rate), measured through standardized and/or objective quantitative procedures, usually a questionnaire, official reports, a structured interview, or language or content tasks; and (b) student attitude or motivation, all of them defined as students' perception and opinion after their participation on bilingual, plurilingual or multilingual practices and programs, measured through quantitative and/or qualitative procedures such as questionnaires, focus groups, and/or structured or semi-structured interviews.

Second, the eligible research designs for this research study were those set by the classification of Campbell and Stanley (1963).

Third, eligible participants were undergraduate students from HE, universities, and college institutions.

Fourth, no time restriction was applied to this study.

Fifth, no geographical and/or cultural restrictions were included. The following publication languages were eligible: English and Spanish.

3.2. SEARCH STRATEGY

The search process included a primary search, searching of electronic platforms and databases (i.e., Proquest, Web of Science, and Scopus), and a complementary search: (a) hand searching (i.e., reference lists of included studies and reference lists of relevant reviews); (b) web search (i.e., Google Scholar); (c) open access (e.g., OpenGrey, GreyNet International-Grey Literature Network Service, etc.); (d) ongoing research (e.g., CORDIS, NBER Working Papers, etc.); (e) personal contacts; (f) relevant institutions and networks (e.g., Center for Applied Linguistics, National Clearinghouse

for English Language Acquisition, etc.); and (g) key journals (e.g., Bilingual Research Journal, Bilingualism, etc.).

The search (terms) strategy was modified according to the specifications of each electronic platform and database. Combinations of terms related to the independent variables-predictors, dependent variables-outcomes, and participant population (in English, and Spanish) were used to search the electronic platforms and databases. The access to the terms used for the search is possible under request to the contact author.

The review team used Refworks to manage and document the process. To enable transparency and reproducibility, the review team kept records of the search process.

As part of the selection process, the following levels of screening were conducted: (a) the first screening level was aimed at identifying and removing duplicate registers and studies which, based on their titles, were clearly related to other fields or topics; (b) the second screening level involved identifying and removing those studies that, after further examination of the title and abstract, did not meet the remaining inclusion criteria; and (c) at the third screening level the full text versions of the studies were read to ascertain eligibility based on both the inclusion criteria and exclusion criteria, such as the language of publication, type of publication, studies not based on BPMPPs, and/or studies that did not provide data on student performance, attitude, or motivation.

From the selected sample of studies data and information were coded on variables related to study methods, independent-predictor variables, dependent-outcome variables, characteristics of the subject samples of analysis, contextual features, and results and conclusions. For the data analysis and reporting, the approach adopted was a narrative content analysis (Dochy, 2006).

4. Results

The initial search identified a total of 16390 potential studies. After checking for duplicated studies and those related to other fields or topics 15226 studies were excluded. Then, the title and abstract of 1164 studies were examined and 986 studies were excluded. Finally, after reading the full text versions of 178 studies a total of 62 studies qualified for the revision, 15 of which were not obtained in full text despite repeated attempts to locate them. Out of those 62 studies, 1 included 2 studies, and 1 included 3 studies, so the final N was 65 studies.

In terms of total sample, 202,685 participants were examined in these studies ($M=3,118.23$). The sample size ranged from 1 to 191,948 participants. Gender distribution varies among studies, with 26 studies including samples composed by males and females, 2 including only female participants, and 37 studies that do not mention these data. The studies selected come from 21 countries: 23 from Spain, 7 from Turkey, 6 from Taiwan, 5 from Korea, 3 from China and Sweden, 2 from Bangladesh and Greece, and 1 from Botswana, Bulgaria, Germany, Italy, Japan, Lithuania, Qatar, Rwanda, Serbia, Switzerland, Ukraine, United Arab Emirates, Spain and Belgium, and Spain and Japan. The studies were published between 1995 ($N=1$) and 2016 ($N=6$) (i.e., 2000 = 1, 2006 = 1, 2007 = 1, 2008 = 3, 2009 = 1, 2010 = 2, 2011 = 5, 2006 = 4, 2013 = 13, 2014 = 13, 2015 = 14). The publication languages were English ($N=58$) and Spanish ($N=7$). 30 studies revolved around EMI, 23 CLIL, 3 multilingual, 3 plurilingual, 3 CLIL and English for Specific Purposes (ESP), 1 English as a Second Language (ESL), 1 EMI and ESP, and 1 English-medium education, according to the authors reported information.

Sampling techniques were distributed as follows: 26 studies did not explicitly mention this information but it was inferred from the text (i.e.,

non-probabilistic), 2 were unclear, 35 non-probabilistic, and 2 probabilistic. Out of those reviewed studies, 51 belonged to journal publications, 5 were reported in dissertation theses, and 9 came from other sources such as conference proceeding ($N=5$) or book chapter ($N=4$). Finally, reporting bias was included in 42 studies and missing in 23 studies.

In relation to the research design, 23 studies did not explicitly mention this information, although it was inferred from the text and the conclusion. Thus, our search yielded the following results according to the classification adopted: (a) 3 studies included quasi-experimental designs, with all of them including a non-equivalent control group design; (b) 4 adopted a pre-experimental design, with 2 including one-group pretest-posttest design and 2 adopting one-shot case study design; and (c) 58 adopted an ex post facto design, with 11 studies including static-group, 9 including one-group pretest-posttest, and 38 adopting one-group posttest.

A total of 12 studies were found for the outcome “student performance”, with 2 of them including a quasi-experimental design with a non-equivalent control group. Regarding “second language proficiency” a total of 21 studies were found, with 1 study adopting a quasi-experimental design with a non-equivalent control group. No studies focusing on “students’ employment” were found. Finally, in relation to the outcome “student motivation or attitudes” a total of 51 studies were found, with 3 including a quasi-experimental design with a non-equivalent control group.

In terms of “weight” of evidence measure, when the “students’ performance” is measured as GPA, two studies show favorable (although non-statistically significant) results for the EMI group (i.e., Dafouz et al., 2014; Hernández-Nanclares & Jiménez-Muñoz, 2015), and one study shows non-significant differences, even after controlling for the covariates “university access grade” and “achievement level” (i.e., Dafouz & Camacho, 2016). Interestingly, if those

outcomes are measured through different tasks or instruments, the results change: positive non-statistically significant differences for the EMI group when results are measured through teaching units (Madrid & Madrid, 2015); no differences when measured through lectures on the post-test effect (Joe & Lee, 2013); and negative differences on students’ performance for EMI groups with effects size between .45 with matching and .55 without matching (Vinke, 1995).

In relation to the outcome “second language proficiency”, significant differences from CLIL experiences were reported on listening skills (Aguilar & Muñoz, 2014) and receptive linguistic skills in the post-language test (Yang, 2014). Moreover, no significant differences were reported in grammar, vocabulary and reading by studies using CLIL (Bosisio, 2015) and full immersion (Ament & Pérez-Vidal, 2015); the intervention group outperformed the monolingual group in terms of reading skills and content (Chostelidoua & Grivab, 2014) and the semi immersion group in the grammar task (Ament & Pérez-Vidal, 2015), concluding that an ICLHE approach is more effective than a solely content based EMI model for university level content courses, if linguistic gains are the desired outcomes of the program. Interestingly, when real gains are measured through objective assessment of learners’ skills, their scores on CEFR level are half of those self-reported (Hernández-Nanclares & Jiménez-Muñoz, 2015).

Finally, in relation to the dependent variable “student attitude or motivation”, the enormous variability of methodological features found makes it unfeasible to provide a more detailed account of this outcome (Cheung & Slavin, 2016). Alternatively, two blocks of results are reported: (a) the students’ positive perceptions toward BPMPPs’ impact in HE (e.g., high satisfaction level with their experience, improving their English command, etc.); and (b) the students’ negative perceptions or criticism toward BPMPPs’ impact in HE (e.g., lack of English skills to understand subject contents or limited language skills, lack of support systems in terms of English language learning before and during lessons, etc.).

5. Discussion

This systematic review reports on the strength of the evidence supporting causal inferences between the quality indicators (predictors) or components attributed to HE BPMPPs, and the four key dependent variables (outcomes) analyzed.

Considering that a Randomized Control Trial (RCT), if appropriately designed, conducted, and reported, is the ideal way to study the net effects of educational practices and programs (Slavin, 2008b), the skewed distribution of studies sampled demonstrates the significant scarcity of high-quality and therefore credible research and evaluation designs endorsing the current selection of quality indicators for BPMPPs, measured against the four outcomes analyzed. Whilst a RCT evaluation approach is probably not applicable to estimate the contribution of all indicators for ethical reasons (e.g., plurilingual education policy or teachers' preparation), our findings suggest the insufficiency of the evidence available to either support or reject the prospective association of any of the indicators (predictors) with the consequential outcomes analyzed (e.g., students motivation or attitude, L2 proficiency and progress).

These results on the current state of research in this sub-discipline align with those obtained by Macaro, Curle, Pun, An, and Dearden (2018), and Kremer and Valcke (2014), and clearly unveil the need to strengthen the quality of the evaluation research designs and, as Arco-Tirado et al. (2018) indicated, the need to carry out more impact evaluation studies in this sub-discipline at both the macro (e.g., using counterfactual impact evaluation) and micro levels (e.g., more research designs using equivalent control groups). Furthermore, our results suggest that limitations in research design, measurement, implementation, and reported statistical analyses are the main

sources of failure in demonstrating potential positive effects in the studies analyzed. In this regard, for example, a methodological factor explaining the research quality of the studies analyzed could be what Cohen (1988) calls low statistical power.

Therefore, the current state-of-the-art in BPMPPs is actually putting at risk the development of the relevant statistical consensus to establish guidelines for evidence-based practice (Rosenberg & Donald, 1996) in the field, which in turn prevents the accumulation of reliable evidence to inform future high-quality indicators or components for BPMPPs. Unfortunately, we cannot discuss the reasons underlying the results found from our data; but alternatively, the hypotheses set by other systematic reviews range from implementation procedures, which create more challenges than opportunities for students' and instructors' linguistic academic needs (Williams, 2015), to the fairly small number of studies reporting enough information to calculate statistical power (Kremer & Valcke, 2104), to the political will of policy makers and particularly university managers to implement new policies as a direct response to the findings on the current state of research regarding teacher preparation and resourcing that are evidently and urgently needed (Macaro et al., 2018).

In sum, our results evidence the need to move the field up in the pipeline of the quality of evaluation research designs. This means to expand the movement of evidence-based reform in the field of BPMPPs by introducing changes in the process of preparing, building, mediating and using evidence. In this regard, as Bobrovnikov, Sahni, and Bozzi (2013) argue, although not all projects are ready nor is it feasible to conduct a fully rigorous evaluation, project coordinators, staff, and evaluators who are seeking clear, practical advice on how to report on evaluations they conduct do wish to learn more about the requirements of such an evaluation or to make their evaluation more rigorous.

It is recommended to refocus educational research from the lowest level of evidence, that is, programs with a rationale based on high-quality research or a positive evaluation that are likely to improve student performance or other relevant outcomes and that are undergoing evaluation, to the next level of “promising evidence”, meaning at least one correlational study with pre-tests as covariates, to the next level up -“moderate evidence”-, meaning supported by at least one quasi-experimental study, to finally, the “strong evidence” meaning supported by at least one randomized study (Slavin, 2016).

Such process of disseminating and using rigorous, systematic, and objective methodologies to obtain reliable and valid knowledge is required according to the American Educational Research Association (2006). Additionally, the quality of reporting of primary studies and syntheses in BPMPPs can benefit from the development of new more detailed reporting standards available at the Institute for Education Sciences (see www.ies.ed.gov/ncee/wwc), the Best Evidence Encyclopedia (see www.bestevidence.org), The Campbell Collaboration (see www.campbellcollaboration.org), the American Psychological Association (see www.apa.org), or the Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (see www.eppi.ioe.ac.uk) to name just a few.

6. Limitations

Researchers and publishers underreporting practices identified may threaten the desired impact of this systematic review. For example, some studies were classified within the subtypes of the pre-experimental category based on our inferences from the rest of the information reported. For some other studies, information on pre-test and randomization is included, although, paradoxically, the corresponding statistical analyses are missing. Still, other

studies include information on pre-test and randomization, but no comparisons on post-test measures are reported. For most of the studies, information was not reported on actual efficacy or impact of the practices or programs, with underreporting data problems affecting effect sizes in particular. This is particularly troublesome as it complicates attempts to demonstrate the extent to which the observed correlation between certain methodological features and effect sizes is present in this field (Cheung & Slavin, 2016).

Additionally, in spite of the efforts made during the search of “grey literature”, the “file drawer problem”, which refers to the bias introduced into the scientific literature by selective publication of positive results but not negative or non confirmatory results, can be another source of bias for this research, as other authors suggest for this type of studies (Macaro et al., 2018).

7. Conclusions

The development of standards and reviews are building blocks of the Evidence-based educational reform movement. In this research we have tried to summarize how much remains to be done on designing, conducting and reporting effective BPMPPs and the results we have synthesized reveal that there is much to be done. It is particularly urgent to increase the quality of the research designs, in order to recommend more confidently effective bilingual, plurilingual or multilingual programs and practices.

The varying components of BPMPPs have to be more systematically researched using both qualitative and quantitative methods to better understand how different interventions combining different components affect the development and effectiveness of bilingual, plurilingual or multilingual skills. In this vein, the use of (international) standardized instruments, if available, should be prioritized over local *ad hoc* questionnaires

for example, as is also recommended in other fields (e.g., Duckworth & Yeager, 2015).

Our results also show that the field still lacks the capacity to generate a body of studies designed according to the experimental model, as Sloane (2008) ascertains for the field of Education in general. Following this reasoning, synthesizing the current findings from BPMPPs into numerical ratings to make causal inferences requires not only a finer level analysis on how a cause produces an effect, but also a collection of randomized experiments with considerable heterogeneity among the students, treatments, and outcomes across studies.

Finally, the implementation of more studies focused on estimating causal effects of BPMPPs will allow the field to move from “good practices” and “practice-based evidence” to “evidence-based practices” and, consequently, to promote more sensible and effective bilingual, plurilingual or multilingual educational policies for students in HE.

8. References

The access to the references of the studies included in this review is possible under request to the contact author.

- Aguilar, M., & Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1–18. doi:10.1111/ijal.12006
- Ament, J. R., & Pérez-Vidal, C. (2015). Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraduates at a Catalan university. *Higher Learning Research Communications*, 5(1), 47–68. doi:10.18870/hlrc.v5i1.239
- American Educational Research Association. (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA Publications: American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 35(6), 33–40.

- Arco-Tirado, J. L., & Fernández-Martín, F. D. (2018). *Systematic review protocol example on effective plurilingual Higher Education programs*. Unpublished manuscript, Department of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Granada, Spain.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hernández-Moreno, N. (2016). Skills learning through a bilingual mentors program in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2016.1228601
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., Ramos-García, A. M., Littvay, L., Villoria, J., & Naranjo, J. A. (2018). A counterfactual impact evaluation of a bilingual program on students' grade point average at a Spanish university. *Evaluation and Program Planning*, 68, 81–89. doi:10.1016/j.evalprogplan.2018.02.013
- Bobrovnikov, E., Sahni, S. D., & Bozzi, L. (2013). *A guide for reporting on evaluations for the US Department of Education Mathematics and Science Partnerships (MSP)*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc. Retrieved from [http://www.ed-msp.net/public_documents/document/resource/Guide for Reporting on MSP Evaluations.pdf](http://www.ed-msp.net/public_documents/document/resource/Guide%20for%20Reporting%20on%20MSP%20Evaluations.pdf)
- Bosisio, N. (2015). CLIL in the Italian university. A long but promising way to go. *EL.LE*, 4(1), 133–154.
- Brunton, G., Green, S., Higgins, J. P. T., Kjeldstrøm, M., Jackson, N., & Oliver, J. S. (2011). Preparing a Cochrane review. In J. P. T. Higgins & S. Green (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0*. London, United Kingdom: The Cochrane Collaboration. Retrieved from <http://training.cochrane.org/handbook>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Cheung, A., & Slavin, R. E. (2016). Howe Methodological Features Affects Effect Sizes in Education. *Educational Researcher*, 45(5), 283–292.
- Chostelidoua, D., & Grivab, E (2014). Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169–2174. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.538
- Coalition for Evidence-Based Policy. (2012). *Rigorous program evaluations on a budget: How low-cost randomized controlled trials are possible in many areas of social policy*. Coalition for Evidence-Based Policy. Retrieved from <http://coalition4evidence.org/wp-content/uploads/uploads-dupes-safety/Rigorous-Program- Evaluations-on- a-Budget- March-2012.pdf>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Commission on Evidence-Based Policymaking. (2017). *The promise of evidence-based policymaking. Report of the commission on evidence-based policymaking*. Washington, DC: Commission on Evidence-Based Policymaking. Retrieved from <https://www.cep.gov/cep-final-report.html>
- Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg, France: Language Policy Division. DGIV Council of Europe.
- Dafouz, E., & Camacho, M. M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57–67. doi:10.1016/j.esp.2016.06.001
- Dafouz, E., Camacho, M. M., & Urquia, E. (2014). 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 223–236. doi:10.1080/09500782.2013.808661
- Dochy, F. (2006). A guide for writing scholarly articles or reviews for the Educational Research Review. *Educational Research Review*. Retrieved from <http://www.journals.elsevier.com/educational-research-review/>
- Duckworth, A., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. doi:10.3102/0013189X15584327
- Hernández-Nanclares, N., & Jiménez-Muñoz, A. (2015). English as a medium of instruction: Evidence for language and content targets in bilingual education in economics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2015.1125847
- Higgins J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0*. London, United Kingdom: The Cochrane Collaboration. Retrieved from <http://training.cochrane.org/handbook>
- Joe, Y., & Lee, H. K. (2013). Does English-medium instruction benefit students in EFL contexts? A case study of medical students in Korea. *Asia-Pacific Education Research*, 22(2), 201–207. doi:10.1007/s40299-012-0003-7
- Kremer, M., & Valcke, M. (2014, July). *Teaching and learning in English in Higher Education: A literature review*. Paper presented to 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain. Abstract retrieved from <https://biblio.ugent.be/publication/5818549/file/5838141.pdf>
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (2014). Motivation: Making connections between theory and practice. In D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 173–183). Amsterdam: John Benjamins.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. doi:10.1017/S0261444817000350
- Madrid, D., & Madrid, M. (2015). Efectos de la instrucción monolingüe y bilingüe en la enseñanza universitaria. Estudio de casos [Effects of monolingual and bilingual instruction on university teaching]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1255–1279.
- Marsh, D., Pavon, V., & Frigols, M. J. (2013). *The Higher Education languages landscape: Ensuring quality in English language degree programmes*. Valencia, Spain: Valencian International University.
- Organization for Economic and Cooperation Development. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2017-en
- Ottenbacher, K., & Maas, F. (1999). How to detect effects: Statistical power and evidence-based practice in occupational therapy research. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53(2), 181–188.
- Rosenberg, W., & Donald, A. (1996). Evidence based medicine: An approach to clinical problem solving. *British Medical Journal*, 310, 1120–1126.
- Short, D. J. (2006). Content teaching and learning and language. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed., vol. 3) (pp. 101–105). Oxford, England: Elsevier. doi:10.1016/B0-08-044854-2/00685-4
- Slavin, R. E. (2008a). Perspectives on evidence-based research on education. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5–14.
- Slavin, R. E. (2008b). Evidence-based reform in education: Which evidence counts? *Educational Researcher*, 37(1), 47–50. doi:10.3102/0013189x08315082
- Slavin, R. E. (2016, April 19). Evidence and the every student succeeds act [Blog post]. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/robert-e-slavin/evidence-and-the-essa_b_8750480.html

- Sloane, F. (2008). Through the Looking Glass: Experiments, Quasi-Experiments, and the Medical Model. *Educational Researcher*, 37(1), 41–46.
- Soltero, S., & Ortiz, T. (2012). *Discipline-based dual language immersion model in Higher Education* (Position Paper). Retrieved from AGMUS Ventures website: <http://goo.gl/5HCviS>
- Stewart, L., Moher, D., & Shekelle, P. (2012). Why prospective registration of systematic reviews makes sense. *Systematic Reviews*, 1(7). doi:10.1186/2046-4053-1-7
- The Campbell Collaboration. (2015). *Campbell collaboration systematic reviews: Policies and guidelines* [Supplement]. Campbell Systematic Reviews. doi:10.4073/csr.2015.1
- Vinke, A. (1995). *English as the medium of instruction in Dutch engineering education* (Doctoral dissertation). Delft University of Technology, Delft, Netherlands.
- Wächter, B., & Maiworm, F. (Eds.) (2014). *English taught programmes in European Higher Education. The state of play in 2014*. Born, Germany: ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens Medien GmbH. Retrieved from http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught_01.pdf
- Williams, D. G. (2015). A systematic review of EMI and implications for the South Korean HE context. *English Language Teaching World Online*, 1–23. Retrieved from https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/7/112/files/2015/04/EMI-in-South-Korea_editforpdf-1gmsyy5.pdf
- Yang, W. (2014). Content and Language Integrated Learning next in Asia: Evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2014.904840

La competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el *blogging* en el enfoque AICLE en la enseñanza secundaria obligatoria: Estudio del caso

Salvador Montaner Villalba | Universidad Nacional de Educación a Distancia (Valencia)

Resumen: En el presente trabajo, nuestro objetivo consiste en analizar el uso del *Blogging* como herramienta con el objeto de incentivar la competencia en producción escrita en lengua inglesa considerando el enfoque metodológico conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), dado que esta investigación se desarrolló en el área no lingüística de la Geografía en 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos participantes en la experimentación tienen un nivel A1-A2, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, tras haber realizado la prueba inicial correspondiente a principio de curso. Tras haber realizado esta prueba con el objetivo de determinar el nivel del alumnado y, en concreto, en lo relativo a la competencia en producción escrita en lengua inglesa en un centro público de enseñanza secundaria obligatoria, se establecieron dos preguntas de investigación con la finalidad de corroborar si el nivel de los alumnos respecto a la producción escrita ha mejorado. A partir de estas dos preguntas de investigación, se plantearon dos hipótesis de partida. El método de investigación elegido para la presente investigación es el Estudio del Caso. Por tanto, se han utilizado datos cualitativos con el objetivo de analizar los resultados obtenidos en esta investigación.

Palabras claves: Web 2.0; Blogging; Producción escrita; AICLE; Inglés especializado

Abstract: This current paper aims at offering Blogging as a tool in order to enhance the competence in written production in the English language considering the so-well known method as CLIL approach (Content Language Integrated Learning), since this research took place in the non-linguistic area of Geography at 3rd Compulsory Secondary Education. The students, who participated in this experiment, have an approximate level between A1 and A2, according to the European Framework of Reference for Languages, once learners have completed the initial test before the experiment at the beginning of the academic year. Having made the learners the initial test so as to determine the learners' level of the English language and, particularly, their level related to the competence in written production in a Compulsory Secondary Education state school within the Spanish educational system, two research questions were set up in order to confirm whether learners' level of the written competence improved or not at the end of the experiment. From these research questions, two starting hypotheses were established. The method, which we have chosen for the current paper, is the Case Study method. Therefore, qualitative data have been used in order to analyze the obtained results for the present research.

Key words: Web 2.0; Blogging; Written production; CLIL; English specialized

1. Introducción

La presente investigación está determinada por la necesidad de mejorar la calidad de la competencia de la producción escrita en lengua inglesa de un grupo de alumnos que realizaron estudios de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria dentro de un programa plurilingüe. Este trabajo está enmarcado dentro del uso de las TIC como herramientas de aprendizaje del inglés en el enfoque AICLE. Además esta investigación surge dada las nulas publicaciones con respecto al *Blogging* en la enseñanza del inglés en la educación secundaria obligatoria en el mencionado enfoque.

2. Objetivos

En la presente investigación, nuestro objetivo es comprobar si la competencia en expresión escrita en lengua inglesa en el área de Geografía mejora mediante el *Blogging* con el uso de *Wordpress* (<http://www.wordpress.com>). Para tal fin, se analiza el cuestionario inicial que los alumnos realizaron en *Google Drive* con la finalidad de determinar si los alumnos estuvieron motivados y qué grado de motivación tenían con respecto a la experimentación.

3. Marco Teórico

3.1. LOS BLOGS

En educación, hay dos tipos de blogs: *microblogging* (*Twitter*, a modo de ejemplo) y *edublogs*. Los blogs educativos usan elementos multimedia, se actualizan frecuentemente disponiendo de un uso limitado de elementos

multimedia, la publicación de comentarios en los blogs permite un intercambio asimétrico, y la inclusión de comentarios en los blogs facilita mayor interacción entre los usuarios surgiendo una función comunicativa (Herring, Kouper, Paolillo, Scheidt, Tyworth, Welsch, Wright & Yu, 2005). Esto fomenta la relación autor-lector.

Se han publicado diversos trabajos de prestigio con respecto al *Blogging* en la enseñanza de lenguas extranjeras. Campbell (2003) identifica tres categorías de blogs: blog del profesor, blog del aula y blog del alumno. Richardson (2010) relaciona el uso de los blogs con el constructivismo. Fellner y Apple (2006) fomentan el uso del blog como herramienta para promover la competencia escrita en lengua inglesa en una universidad japonesa. Carney (2007) y Hann (2007) desarrollan el aspecto motivacional relacionado con el uso del blog en el aprendizaje de idiomas.

Cabe destacar algunas publicaciones recientes en torno a los *blogs* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, tales como Montaner (2016, 2017a, 2017b, 2018, *próx.*). Montaner (2016) analiza el uso de los blogs en la enseñanza del inglés técnico mediante datos cuantitativos. Montaner (2017a) se centra en el *Blogging* en la enseñanza del inglés técnico a través del estudio del caso. Montaner (2017b) explora la aplicación del *Blogging* a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. Montaner (2018) analiza el uso del blog en un curso de inglés en 4º Educación Secundaria Obligatoria y, por último, Montaner (*en prensa*) analiza el rango de la producción escrita en la enseñanza del inglés técnico. Estas recientes publicaciones ofrecen valor significativo con respecto a las mencionadas anteriormente, considerando que estas investigaciones exploran el uso del *Blogging* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria (Montaner, 2017b, 2018) y en Formación Profesional reglada (Montaner, 2016, 2017a, *en prensa/preparación*).

Aunque se están publicando novedosas investigaciones en torno al *Blogging* en la enseñanza del inglés, cabe subrayar que apenas existen publicaciones en lo concerniente al *Blogging* desde la perspectiva del enfoque AICLE y, concretamente, en la educación secundaria obligatoria, tratándose así de enseñanza formal no universitaria. Por ello, se ha considerado conveniente investigar el uso del *Blogging* en la docencia del inglés desde el enfoque AICLE.

3.2. ENFOQUE AICLE

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras se utiliza frecuentemente como sinónimo de inmersión lingüística. Este término fue creado por David Marsh (1994)¹ con el objetivo de describir una corriente de la lingüística aplicada que propugna que, en los contextos escolares, surge un mayor éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante las asignaturas comunes, a saber, Geografía, Historia, Biología, etc.

El método AICLE está fundamentado en los principios metodológicos establecidos por la investigación académica sobre el término “inmersión lingüística”. El enfoque AICLE fue identificado como un aspecto clave. Según el informe realizado por la Comisión Europea (2003), titulado *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan, 2004-2006*, el enfoque AICLE ofrece oportunidades eficientes al alumnado con el fin de usar nuevas destrezas de la lengua, abre puertas a una diversidad más amplia de alumnos, aportando autoconfianza en los jóvenes alumnos y en esos alumnos que no han respondido adecuadamente a la enseñanza formal del idioma y, finalmente, este enfoque expone el lenguaje sin necesidad de solicitar tiempo extra, que puede ser de gran interés en contextos profesionales.

¹ <http://www.educlusterfinland.fi/en/contact-us/global-operations/david-marsh>

Coyle (2002) afirma que el AICLE está fundamentado en cuatro principios relevantes:

1. El primer principio sitúa con éxito el contenido y la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión inherentes al AICLE, en el centro mismo del proceso de aprendizaje.
2. El segundo principio define al lenguaje como transmisor para la comunicación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje se aprende mediante su utilización en situaciones situadas como un “andamiaje”, es decir, las actividades deben ser debidamente planificadas, comenzando por las más concretas hacia las más abstractas en paralelo con un lenguaje concreto hasta el lenguaje más abstracto.
3. El AICLE debe suponer un reto cognitivo para el alumnado, de modo que los alumnos desarrollen sus destrezas de pensamientos en conjunción con sus destrezas básicas de comunicación interpersonal y su competencia en el lenguaje cognitivo-académico.
4. El cuarto principio comprende la multiculturalidad. Dado que la lengua, el pensamiento y la cultura están interrelacionados, el AICLE ofrece oportunidades a los alumnos de interactuar con otras culturas.

En diversas comunidades autónomas (Comunidad Valenciana, Madrid, etc.), las diferentes administraciones desarrollan contenidos de otras materias en lengua inglesa, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria. Ya se vienen produciendo resultados satisfactorios (Dobson, Pérez Murillo y Johnstone, 2010; Hewitt, y Stephenson Wilson, 2012; Frigols Martín y Marsh, 2014; Ruiz de Zarobe, 2015). El alumnado mejora en distintas

capacidades y destrezas, tales como la comprensión oral, la pronunciación, la comprensión de realidades y culturas diferentes a la del alumnado.

A continuación, se justifica el uso de la tecnología en el enfoque AICLE. Para tal fin, cabe destacar las siguientes características del enfoque AICLE (Clegg, 2009): 1. Foco múltiple; 2. Entorno de aprendizaje seguro y enriquecedor; 3. Autenticidad; 4. aprendizaje activo; 5. andamiaje y 6. Cooperación. Con el objetivo de cumplir estas características, el profesor debe utilizar materiales y recursos donde las TIC aparecen dado que estos materiales y recursos proveen un contexto variado.

Harlen y Qualter (2009) sostienen que existe una ingente cantidad de material en Internet de forma que los alumnos puedan explorar con el objetivo de reunir información y con el fin de explorar ideas. Las TIC son una herramienta que pueden ser empleadas por el alumnado para encontrar información, revisar y explorar ideas, recoger datos y almacenarlos. Sin embargo, los alumnos necesitan un objetivo claro para sus tareas, así ellos aprenden aquello que el docente quiere exactamente que los alumnos aprendan. En esta línea, es recomendable que el profesorado sepa utilizar algunas herramientas TIC (Google Presentaciones, Prezi, Mindomo, etc.), y herramientas de la Web 2.0.

4. Metodología

4.1. IDENTIFICACIÓN DE UN PROBLEMA Y CONTEXTO

El problema de esta investigación tiene lugar en el contexto de un centro público de enseñanza secundaria obligatoria, donde se identificó una carencia en la producción escrita mediante la observación y el análisis permanente de la realidad educativa de la asignatura de inglés en 3º curso

de Educación Secundaria Obligatoria en la Geografía. El centro dispone de una serie de programas educativos, tales como el programa Integra en 2º de ESO, programas de refuerzo educativos, programas de mediación escolar, programa Comenius y línea plurilingüe en ESO y Bachillerato.

En la enseñanza pública no universitaria se ha observado, desde la experiencia del autor, que existe un bajo nivel educativo con respecto al inglés como lengua oficial del currículum (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Real Decreto 1105/2014). También hay una gran diversidad de niveles dentro de un mismo grupo de alumnos. Esto se pudo comprobar en el instituto público de educación secundaria en el que autor del presente trabajo impartió clases de inglés durante el curso académico 2017-2018.

4.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El ámbito científico de este trabajo es, por un lado, la corrección de los niveles de producción escrita de los alumnos en la educación secundaria obligatoria y, por otro, la corroboración que el uso del *Blogging* beneficiaría el desarrollo de la competencia en producción escrita en inglés. Se establecen pues estas preguntas de investigación:

1. ¿Pueden influir los blogs en la mejora de la producción escrita en inglés considerando el enfoque AICLE?
- y 2. ¿Pueden los blogs incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del inglés?

4.3. HIPÓTESIS DE PARTIDA

La “hipótesis de trabajo” se establece como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de ésta. En el modelo estudio del

caso (Labrador, 1996; Merrian, 1988, 1998; Stake y Easley, 1979, Stake, 1995, 2006 y Yin, 1984, 1993, 2004), las hipótesis se establecen a través de la observación y la colección de datos, ofreciendo así un ejemplo tomado de la vida real a partir de un contexto educativo específico. Las dos hipótesis de partida de esta investigación son: 1. La utilización del blog en la clase de lengua inglesa incrementa la motivación del alumnado, y 2. los blogs tienen una influencia positiva en la mejora de la competencia escrita en inglés dentro de la Geografía.

4.4. MÉTODOS CUALITATIVOS

Los datos cualitativos (Cohen y Manion, 1990; Cohen, Morrison y Manion, 2007) se obtienen en esta investigación a partir de los cuestionarios. Con respecto a éstos, únicamente se realizó un cuestionario al comienzo del curso escolar, antes de iniciar la experimentación, puesto que el objetivo de esta investigación consistía en verificar tanto si los alumnos estaban motivados como el grado de motivación que los alumnos tenían con respecto a la experimentación en torno al *Blogging* en lengua inglesa dentro del área de la Geografía.

El objetivo de este cuestionario es recoger información del alumnado con respecto a su familiaridad con las TIC y con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este cuestionario inicial consta de 6 partes claramente estructuradas: tras el mensaje introductorio, la primera sección consta de información general que se le requiere al alumnado. En la segunda se requiere información en torno a sus hábitos de aprendizaje del idioma inglés. En la tercera se encuentran diferentes preguntas en las que se solicita información específica en torno a los hábitos de aprendizaje del idioma en

otras áreas no lingüísticas. La sección cuatro solicita información en torno a los hábitos adquiridos con respecto al uso de la tecnología. En la sección cinco se pregunta expectativas que los alumnos tienen del curso de inglés en el área de Geografía y, finalmente, la sección seis ofrece la posibilidad al alumnado de que proporcione sugerencias con respecto a la experimentación.

Este cuestionario está disponible en línea² mediante *Google Drive*, permitiendo así el cálculo automático de los resultados debido a la hoja de cálculo generada en *Excel*. Se utiliza esta herramienta colaborativa online a causa de dos razones: En primer lugar, es aconsejable considerar el ahorro de tiempo que supone con respecto a la cuantificación y codificación de los datos. En segundo lugar, la realización en línea del cuestionario resulta más atractivo para los alumnos, viéndose así aumentada su predisposición para colaborar y no teniendo que imprimir el cuestionario en formato papel.

4.5. CONTEXTO Y MUESTRA

El centro es un instituto público de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, situado en un pueblo de la provincia de Valencia. En cuanto a la oferta educativa, cabe destacar principalmente el programa plurilingüe, dado que el alumnado participante en la presente experimentación procede de este programa educativo. También se ofrecen programas de enriquecimiento curricular, tales como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio, entre otros.

En cuanto a la muestra, ésta se compone de un reducido grupo de 11 alumnos procedentes de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria que, durante el curso académico 2017-2018, estuvieron matriculados dentro del programa plurilingüe por lo que, en consecuencia, además del idioma inglés,

² Véase en: <https://docs.google.com/forms/d/1xvAYFIXMRFXVAZTGhNcQCgvlWP0BD65olxV5kHdmaw/edit>

también estudiaron la materia curricular de Geografía en lengua inglesa. Estos alumnos participaron en la experimentación de forma experimental, si bien esta información no es relevante en esta investigación. La edad de estos alumnos oscila entre 14 y 15 años.

Con respecto a la recogida y el análisis de datos, se recurre a la triangulación de datos (Pérez Serrano, 1994) con el objetivo de incrementar la propia validez de los resultados y conclusiones obtenidas, considerando datos cualitativos y datos cuantitativos. En este ensayo, la triangulación se realizará mediante los datos cualitativos que se recogen a partir de los cuestionarios, considerando el modelo del Estudio del Caso.

5. Análisis de Resultados

5.1. DATOS CUALITATIVOS

Para la realización del cuestionario inicial, se utilizó la herramienta "Formulario" de *Google Drive*. Dado que no se disponía de información relacionada con las necesidades de aprendizaje del alumnado, los alumnos realizaron un cuestionario inicial de curso con el fin de proporcionar información interesante para la presente investigación. Este cuestionario inicial fue aplicado sobre 11 alumnos que formaban el grupo de alumnos participantes en el experimento. De este modo, se intentó motivar a los alumnos a participar de forma activa en la experimentación con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa mediante el *Blogging* como herramienta para fomentar la competencia en producción escrita en el área no lingüística de Geografía.

El cuestionario inicial consta de seis bloques. Estos 6 bloques se denominan así: I. *About you*; II. *About your habits related to learning English*; III. *About your habits related to learning English in other areas*; IV. *About your*

habits related to the ICT (Information and Communication Technology); V. *What you expect from the English course*; y VI. *Other comments*. A continuación, se realiza un análisis de los ítems más relevantes para la presente investigación.

El primer ítem a destacar corresponde al segundo ítem del bloque I, "*I am studying ESO because...*". Este ítem consta de 3 subítems:

1. I like to study
2. I must study because my parents want me to study
3. I think it should be good for me

Los resultados indican que 54.5% del alumnado opinan que el estudio debería ser bueno para ellos, mientras un 9.1% estudian por obligación. Un 36.4% afirman que disfrutan con el estudio. Por tanto, el subítem 3 es el más destacado con respecto a los otros, relegando el subítem 1 a segunda posición. Este dato resulta interesante dada la edad del alumnado y la dificultad que conlleva el estudio en la época adolescente.

Con respecto al segundo bloque del cuestionario inicial, "*About your habits related to learning English*", son de especial importancia los ítems 2, 4 y 5. El objetivo principal de este bloque es conocer los diversos hábitos que el alumnado tiene durante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Con respecto al ítem 2, "*I learn English to write short stories*", un 45.5% de los alumnos afirman que aprenden inglés a veces con el fin de redactar relatos cortos, mientras otro 45,5% del alumnado afirma que nunca aprende inglés con el objeto de escribir relatos cortos, siendo pues ambos porcentajes equilibrados. Sólo un 9,1% de los alumnos aprenden frecuentemente a redactar relatos cortos.

En cuanto al ítem 4, "*I learn English to speak with foreign people in Skype*", un 54,5% de los alumnos afirman que nunca han utilizado la herramienta de videoconferencia *Skype* para practicar la lengua inglesa y, por tanto, no están

familiarizados con la tecnología para practicar la producción oral en inglés. Un 36.4% del alumnado a veces utiliza esta herramienta para practicar el idioma oral y, por último, únicamente un 9.1% de los alumnos afirman utilizar frecuentemente esta herramienta. Esto es indicativo del poco hábito por parte de los alumnos con respecto al uso de las TIC para aprender la lengua inglesa.

Con respecto al ítem 5, “*I learn English with the help of Internet*”, un 27,3% del alumnado afirma utilizar frecuentemente Internet para aprender inglés en contraste con un 36,4% de los alumnos que sólo a veces utilizan el Internet para aprender y otro 36,4% nunca usa Internet, estando equilibrados estos dos últimos porcentajes. Este dato sugiere nuevamente que los alumnos participantes en esta experimentación no están habituados al uso de Internet con el fin de aprender la lengua inglesa.

En el tercer bloque, “*About your habits related to learning English in other areas*”, destacaremos los ítems 3, 6, 7 y 8. En el ítem 3, “*I learn to write texts in English when I study Geography*”, solo un 18,1% del alumnado nunca ha redactado textos en lengua inglesa en otras materias. Un 36,4% de los alumnos frecuentemente escriben textos en inglés en áreas diferentes del currículum oficial. Y, por último, un 45,5% de los alumnos redactan a veces textos en lengua inglesa en diferentes asignaturas del sistema educativo. Los resultados indican que menos de la mitad del alumnado suelen redactar textos en lengua inglesa en diferentes materias no lingüísticas por lo que, en consecuencia, no tienen adquirido el hábito de redactar textos en inglés en el área de la Geografía.

En el ítem 6, “*What skills do I use most when I study Geography in English?*”, se les requiere a los alumnos que indiquen, al menos, las dos destrezas que más desarrollan, en su opinión, cuando aprenden la lengua inglesa mediante el área de Geografía. En la siguiente gráfica se muestran los resultados.

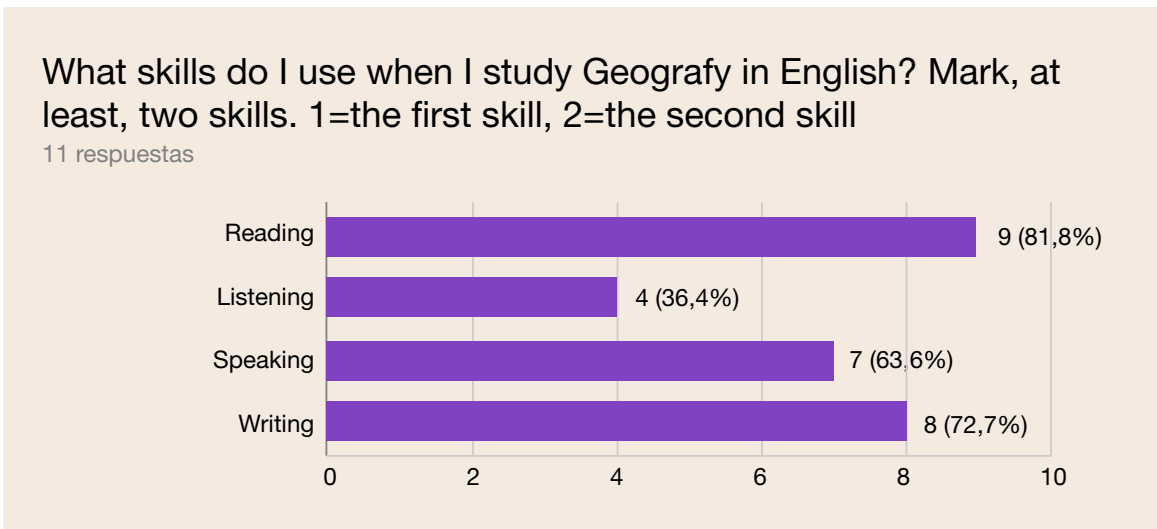


Figura 1. Ítem 6 del Bloque III

Los resultados muestran que un 81,8% del alumnado ha elegido la destreza en competencia lectora en primer puesto, seguido en segundo lugar por un 72,7% de los alumnos que consideran que la competencia en producción escrita en lengua inglesa es la destreza que, tras la competencia lectora, más trabajan en el aula. Por tanto, las dos destrezas lingüísticas que, desde la perspectiva de los alumnos, más utilizan durante el aprendizaje del idioma inglés en el área de la Geografía son la competencia lectora y la producción escrita. Este dato resulta curioso dado que la temática de esta investigación se centra en la producción escrita en inglés mediante el *Blogging*. Cabe pues subrayar que los alumnos deben tomar conciencia con respecto a la práctica de la producción escrita en inglés mediante el *Blogging* en la Geografía.

En el ítem 7, “*Do you use ICT tools to learn Geography in English?*”, un 54,5% del alumnado afirma que no usa las TIC para aprender el área de la Geografía en lengua inglesa, siendo superior al porcentaje de alumnos que no usan la tecnología con respecto a los alumnos que sí utilizan la tecnología para aprender Geografía en lengua inglesa. En consecuencia, en el ítem 8, “*If*

affirmative, please write here what ICT tools you use", el denominador común por parte del alumnado es básicamente: "no usan herramientas en línea en absoluto", a excepción de un alumno que hace referencia al proyector y dos alumnos que mencionan herramientas de traducción en línea, a saber, *Google Translator*, *Wordreference* para encontrar significado de palabras claves.

En cuanto al bloque IV, "*About your habits related to the ICT (Information and Communication Technology)*", se pueden encontrar 4 ítems, de los cuales, en la presente investigación, son de especial mención el ítem 2 y el ítem 4. El objetivo de este bloque es conocer los hábitos del alumnado con respecto al uso de las TIC en la vida cotidiana. En el ítem 2, "*I use ICT for classroom work*", aparece esta gráfica.

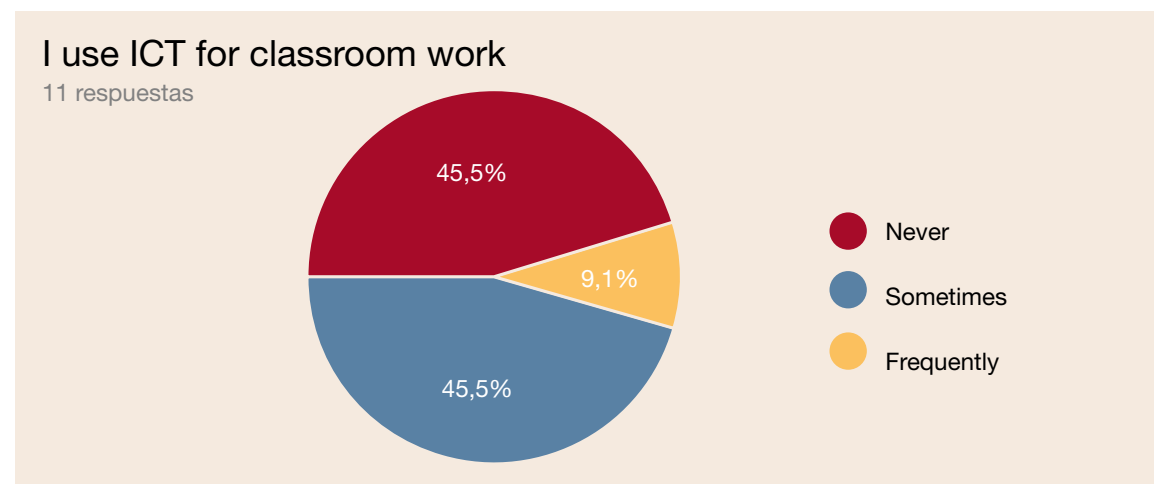


Figura 2. Ítem 2, Bloque IV

Los datos reflejan que un porcentaje de sólo un 9,1% del alumnado utiliza frecuentemente las TIC para trabajar en el aula, a diferencia de un porcentaje de 45,5% del alumnado que no usa nunca la tecnología y un porcentaje de 45,5% que sólo a veces utilizan la tecnología en el aula para aprender inglés en Geografía. Nuevamente, se visualiza el porcentaje alto de alumnos que no tienen por costumbre utilizar la tecnología como instrumento para trabajar en el aula.

El cuarto ítem, "*I use Blogs, Wikis, Websites, Podcasts and any other ICT tools*", pretende averiguar qué herramientas en línea los alumnos conocen para así descubrir con qué herramientas tecnológicas los alumnos están más familiarizados. Curiosamente sólo un 9,1% del alumnado nunca ha utilizado estas herramientas. Este dato contrasta bastante con respecto a los ítems 7 y 8 del bloque III. Por otra parte, un 45,5% de los alumnos afirman que a veces usan la tecnología y otro 45,5% del alumnado afirma que usan la tecnología con frecuencia. Estos datos nuevamente resultan contradictorios con respecto al ítem 7 del bloque III, a modo de ejemplo, en el que un 54,5% del alumnado no usa nunca la tecnología para aprender la lengua inglesa en el área de Geografía y, en consecuencia, el ítem 8 del mismo bloque, en el que los alumnos básicamente dicen que no utilizan las TIC en absoluto.

En el quinto bloque, "*What you expect from the course*", se requiere de los alumnos que nos hagan saber cuáles son sus expectativas de aprendizaje con respecto al curso de inglés. Para tal fin, los alumnos tuvieron que seleccionar un mínimo de 3 opciones, de las seis que se plantean en el siguiente gráfico.



Figura 3. Ítem 1. Bloque 5

Resulta realmente curioso que un 45,5% del alumnado espera aprender estrategias diversas para trabajar la comprensión auditiva en lengua inglesa en el curso de inglés dentro del área de la Geografía. Esto se debe posiblemente a que la comprensión auditiva no es una de las destrezas que más trabajan en el área de Geografía, tal como afirman en el ítem 6 del Bloque III, en el que la comprensión auditiva tiene un porcentaje de 36,4% y, por tanto, situándose en última posición. Además, la comprensión auditiva en inglés es un aspecto clave para mejorar en las enseñanzas Primaria y Secundaria obligatoria de nuestro sistema educativo español. Esta preocupación por la mejora de la competencia en comprensión auditiva en inglés se encuentra en algunas referencias (Jiménez Jiménez, 2004; Salvadores Merino, 2009; Cortina Pérez, 2011), puesto que, a este respecto, el nivel de los futuros maestros no alcanza un nivel B1 del MECRL.

En cuanto al resto de subítems, un 18,2% de los alumnos esperan aprender a expresarse bien por escrito bien oralmente. Un 18,2% esperan aprender a usar estructurales gramaticales en inglés en combinación con vocabulario especializado en el área de la Geografía y, finalmente, un 18,2% del alumnado espera aprender vocabulario especializado en el área de la Geografía.

El sexto bloque tiene por objetivo que los alumnos puedan expresarse libremente y aportar así sugerencias diversas que consideren relevantes con respecto al curso de lengua inglesa en el área de Geografía. Algunas de estas observaciones son:

- I consider that learning English is very important because the day of tomorrow it can open you much doors
- I have a suggestion, I want more speak practice, because in the class, we study most of vocabulary, but we didn't understand many words when we speak it

- If you are going to study Geography in English, you must be positive and concentrate on this. You must have interest and pay attention

Se ha intentado, de forma concisa, analizar los datos cualitativos sólo a partir del cuestionario inicial, dado que no se encontró, al término del curso académico, el momento adecuado para que los alumnos realizaran el cuestionario final correspondiente. Realizando los alumnos el cuestionario inicial del curso, se pretendía verificar las siguientes consideraciones: 1. Si los alumnos estaban suficientemente motivados para participar en la experimentación así como determinar el grado de motivación por parte de los alumnos en la experimentación y 2. Corroborar si el modelo del estudio del caso aportaría un beneficio positivo, considerando la motivación del alumnado, con respecto a la competencia en producción escrita en lengua inglesa dentro del área de la Geografía.

6. Discusión y Conclusiones

A continuación, se justifica algunos motivos por los que se obtienen los datos analizados en la presente investigación. Con respecto a los ítems 4 y 5 del bloque II, un porcentaje alto del alumnado sostiene que no tienen por costumbre utilizar las TIC en el aprendizaje de la lengua inglesa como materia propia. Esto se podría deber a la falta de conciencia por parte de los diversos agentes de la comunidad educativa en lo concerniente al uso de la tecnología en las aulas.

En lo relativo al bloque III, que se centra en los hábitos de aprendizaje del idioma inglés en otras áreas no lingüísticas, en el ítem 3 los datos muestran que menos del 50% del alumnado redactan textos en lengua inglesa especializados en otras áreas no lingüísticas, tales como la Geografía,

Biología, etc. El motivo de esto radica en que, por parte del docente de Geografía, existe el hábito de impartir contenidos de la materia y, por tanto, no enseñar a redactar en lengua inglesa utilizando vocabulario especializado en Geografía. Además, normalmente se supone que la tarea de enseñar a redactar en lengua inglesa es obligación del docente especialista en inglés, y no del profesor especializado en Geografía.

En cuanto al ítem 6 de este tercer bloque, los resultados evidencian que los alumnos trabajan mayormente en el aula, en primer lugar, la competencia lectora y la producción escrita, en segundo lugar, en el estudio de la materia de Geografía, probablemente debido a que ambas destrezas están interrelacionadas entre sí, considerando que leer y comprender textos especializados en el área de Geografía constituye una actividad necesaria como paso previo a la producción de textos escritos, tales como redactar esquemas, resúmenes, etc. y, consecuentemente, re-leer los esquemas, resúmenes redactados por el alumnado supone una tarea necesaria para así comprender los contenidos estudiados en la materia.

En lo concerniente a los ítems 7 y 8, un porcentaje alto del alumnado afirma que no usa la tecnología en absoluto para estudiar la materia de Geografía en lengua inglesa. Nuevamente se repite la misma situación que en el bloque anterior en el que se les preguntaba por el uso de las TIC en el aprendizaje del idioma inglés. De ahí que resulta necesaria la presente investigación para así analizar cómo se puede ayudar a los alumnos a aprender no sólo la lengua inglesa sino también el idioma mediante la Geografía.

En lo concerniente al bloque IV, se muestran los siguientes datos. En el ítem 2, el porcentaje de los alumnos que afirman usar las TIC para trabajar en el aula es bastante bajo (9,1%) en comparación al resto de alumnos. Por

otra parte, en el ítem 4, los datos muestran esa contradicción puesto que un 91% del alumnado afirma usar algunas herramientas en línea mencionadas para trabajar en el aula. Esta clara contradicción de estos resultados supone una confusión total y, por tanto, no se puede conocer las razones exactas de esta información aquí proporcionada.

En cuanto al bloque V, lo curioso es que un 45,5% de los alumnos desea aprender estrategias para mejorar su competencia en comprensión auditiva, teniendo en cuenta que, por sentido común, las destrezas que normalmente se trabajan en el área de Geografía son la competencia lectora y la producción escrita. El motivo de esto se encuentra en el hecho de que la comprensión auditiva es la destreza con mayor dificultad, tal como se ha comentado anteriormente.

Se ha ofrecido respuesta a las preguntas de investigación inicialmente formuladas. A partir de los datos obtenidos en el análisis de los resultados según los métodos cualitativos y, tras haber analizado el cuestionario inicial, se puede confirmar que la producción escrita en inglés mediante el *Blogging* en la Geografía podría ayudar a los alumnos a estar motivados con respecto a la experimentación y, por tanto, se espera que la competencia en producción escrita en inglés en Geografía mejore sustancialmente.

Para concluir, considerando que la bibliografía con respecto al uso del *Blogging* en la enseñanza del inglés en el área de la Geografía en la Educación Secundaria Obligatoria es nula, la presente investigación aporta un valor significativo en el ámbito de la lingüística aplicada computacional y, en particular, en el campo de la Enseñanza de Lenguas asistida por Ordenador, centrándose en la aplicación de las TIC en el aula AICLE, con respecto a otras publicaciones especializadas.

7. Referencias Bibliográficas

- Campbell, A.P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 33-35.
- Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. *Wireless Ready Symposium e-Proceedings*, 109-120. Recuperado de <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>
- Clegg, J. (2009). Skills for CLIL. Recuperado de <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-skills-for-clil/501230.article>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Morrison, K. y Manion, L. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Communication from the Comission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2003), Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan, 2004-2006.
- Cortina, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum*, 16, 155-177.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* European Commission, Public Services Contract DG 3406/001-001.
- Dobson, A.; Pérez Murillo, M.D. & Johnstone, R. (2010). Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación. Resultados de la investigación sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council de España. Madrid: British Council & Ministerio de Educación de España. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), 15-26. Recuperado de http://jaltcall.org/journal/articles/2_1_Fellner.pdf
- Frigols Martín, M. J. & Marsh, D. (2014). Informe de Evaluación Externa. Programa CLIL de la Consejería De Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias.
- Hann, F. (2007). The secret blog group as a writing motivator. K. Bradford-Watts (Ed.) *JALT2006 Conference Proceedings*, Tokyo: JALT.
- Harlen, W. y Qualter, A. (2004). *The teaching of science in primary schools*. London: David Fulton Publishers.
- Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., y Welsch, P., (2005). Conversations in the blogosphere: An analysis 'from the bottom up'. *Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38)*. Hawaii.
- Hewitt, E.C. & Stephenson Wilson, J.T. (2012). Resultados de la investigación empírica de alumnos CLIL 'Bilingües' estudiando Medicina en una universidad española. En *DEDICA*, 2, 307-322. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/46155>
- Jiménez Jiménez, M.A. (2004). La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos [tesis doctoral]. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Labrador, M.J. (1996). La enseñanza del español a extranjeros: método del caso. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, 531-538.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning, in *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union* (Lingua). Paris: University of Sorbonne
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Montaner, S. (2016). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Investigación-Acción). *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Inglés en Centros Educativos* (pp. 233-242). Madrid: CEU Ediciones.
- Montaner, S. (2017a). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Estudio del Caso), *Verbeia: La Enseñanza de lenguas y la educación multilingüe*, 3(1), 84-102.
- Montaner, S. (2017b). La Competencia en Producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, *Conference Proceedings EdunovaTIC2017, 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, Eindhoven, NL: Adaya Press, 1130-1138.
- Montaner, S. (2018). Aplicación del Blogging y/o Google Docs para fomentar la competencia en producción escrita en la enseñanza del inglés, en *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 43-59. DOI: 10.17345/ute.2018.1

Montaner, S. (*en prensa*). La producción escrita en la enseñanza del inglés para fines específicos mediante el *Blogging*: análisis del rango de la producción escrita, *AELFE18*.

Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa I: Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: La Muralla.

Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, podcasts, and other powerful tools for classrooms*. California: Corwin Press.

Ruiz de Zarobe Y. (2015). The Effects of Implementing CLIL in Education. En: Juan-Garau M., Salazar-Noguera J. (eds) *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Educational Linguistics, vol 23. Springer, Cham, DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5_4

Salvadores Merino, C.L. (2009). Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la Formación del Profesorado [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.

Stake, R. E. & Easley, J. A. (1979). *Case Studies in Science Education*. University of Illinois: CIRCE.

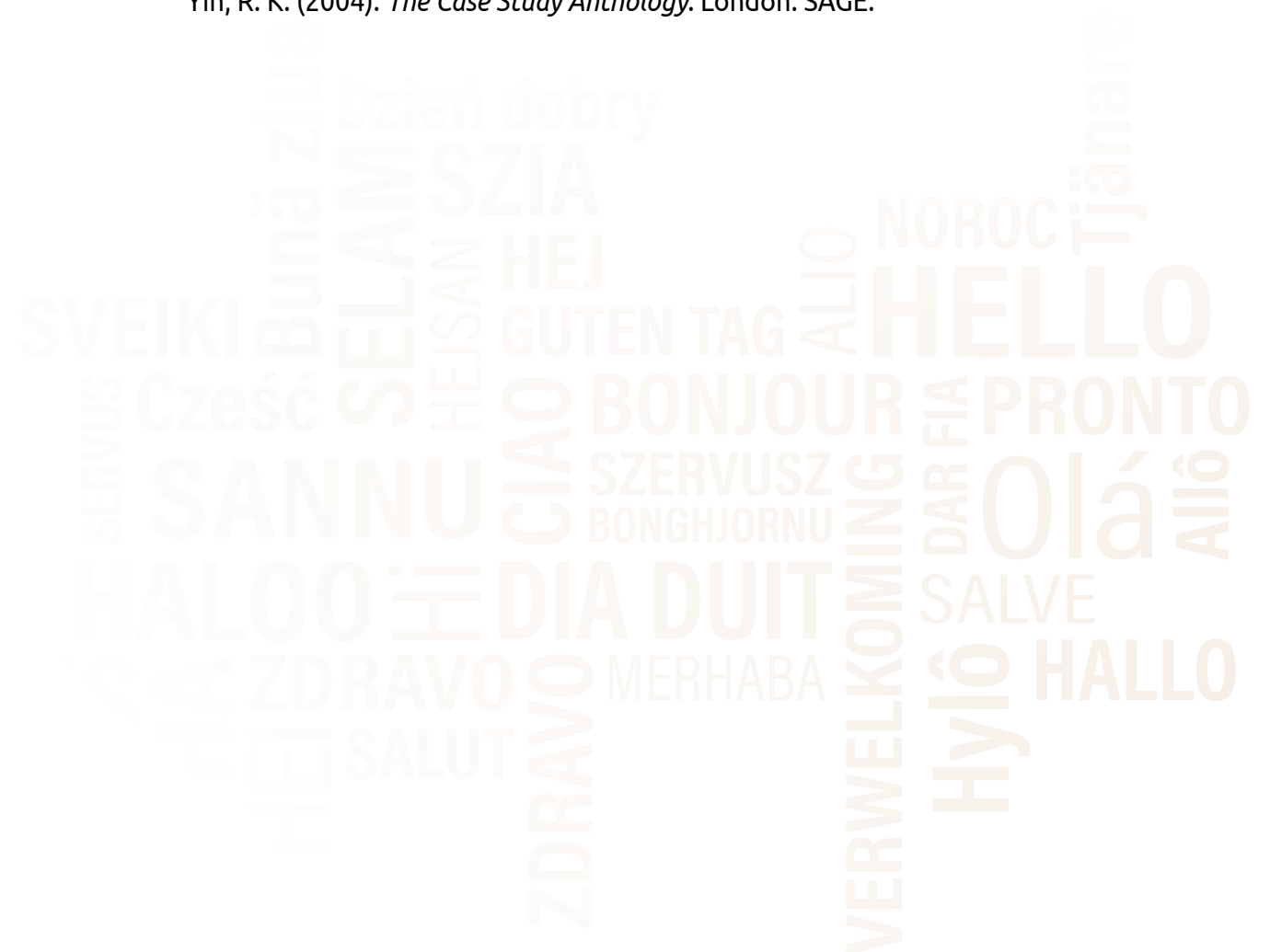
Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.

Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.

Yin, R. K. (2004). *The Case Study Anthology*. London: SAGE.



Section 2

Innovative Educational Projects and Resources for Bilingual Classrooms

Adding value to bilingual courses by co-teaching: A practical case

Arturo Peral Santamaría · Birgit Strotmann | Universidad Pontificia Comillas, Madrid

Abstract: The internationalisation of higher education is generating new cross-disciplinary degrees with a strong focus on cultural and linguistic mediation (CRUE 2016, MECD 2015, OECD 2017, UNESCO 2016). As a result, a need has arisen for multilingual teaching professionals who are able to operate at a global level, in addition to teaching and learning spaces that integrate several different working languages. To address this need, the authors have integrated two university subjects (*Técnicas de Comunicación Oral* and *Técnicas de Comunicación Escrita*), which were formerly taught separately in English and Spanish, by creating a complementary bilingual learning space using a co-teaching methodology based on pre-teaching and re-teaching as described by Honigsfeld and Dove (2015). Theoretical content is presented from a contrastive viewpoint, ensuring that knowledge acquired can be applied and practised in both languages. Class exercises aim to put into practice similar skills in both languages while requiring different levels of linguistic achievement and specialisation in L1 (Spanish) and L2 (English). Special attention is paid to linguistic interference (calques, false friends) and contrastive genre analysis. This innovative teaching approach requires a considerable amount of planning and coordination but offers great advantages to students, who will become more proficient in both languages while at the same time honing their transcultural and translinguistic skills.

Key words: Co-teaching, mediation, translation, bilingual education, oral communication, written communication

Resumen: La internacionalización de la educación superior está generando nuevos grados multidisciplinares enfocados a tareas de mediación cultural e interlingüística (CRUE 2016, MECD 2015, OECD 2017, UNESCO 2016). Este proceso no solo demuestra las nuevas necesidades de profesionales multilingües en entornos globales, sino que además está generando espacios de docencia y aprendizaje bilingüe en los que la integración de la enseñanza en varias lenguas se hace fundamental. Los autores presentarán una experiencia de integración de dos asignaturas de enseñanza en inglés y español: *Técnicas de Comunicación Oral* y *Técnicas de Comunicación Escrita*, que anteriormente se solían impartir por separado en inglés y en español. La innovación consiste en su impartición integrada mediante una metodología docente colaborativa (*co-teaching*), y siguiendo un formato adaptado de *pre-teaching – re-teaching* (Dove & Honigsfeld, 2015). La teoría se presenta de un modo contrastivo, para que todos los avances de conocimiento que se adquieran en una lengua sirvan para desarrollar también las capacidades comunicativas de la otra. Los ejercicios prácticos buscarán desarrollar las mismas competencias en ambas lenguas, aunque en distintos niveles de especialización en L1 (español) y L2 (inglés). Se presta especial atención a las interferencias lingüísticas (como calcos y falsos amigos) y el análisis contrastivo. Esta experiencia de colaboración educativa, a pesar de que implica un esfuerzo añadido en la planificación y coordinación, resulta ventajosa para los alumnos, cuyos conocimientos en cada lengua mejorarán, así como su capacidad de comunicación y de mediación intercultural.

Palabras clave: docencia colaborativa, mediación, traducción, educación bilingüe, expresión oral, expresión escrita

1. Introduction

According to the 2017 United Nations migration report, 3.4% of the world population consists of international migrants, constituting approximately 17% of the national population of high-income countries. As a result, the educational systems worldwide now need to cater for a culturally and linguistically diverse population by fulfilling a twofold mission. On the one hand, governments need to integrate the migrant and exchange population successfully into the educational system, while on the other hand they need to prepare the national population for intercultural relations at home and abroad. According to the OECD¹ (2017), higher education has been undergoing a constant process of internationalisation in the last twenty years, with 4.6 million students worldwide studying outside their home country in 2017. This internationalisation of the academic world mirrors the rapid globalisation of the working world, where job opportunities are no longer limited to the home country: Talent is recruited worldwide, and graduates consider working abroad due to better working conditions or lack of employment opportunities at home. The European Commission (2008) and the Council of Europe (2001, 2004) have long recognised the value of linguistic and intercultural skills in their different publications, amongst which the most well-known and most frequently cited is the *Common European framework of reference for languages (CEFR)*, which clearly states that plurilingualism and pluriculturalism are core competences in that they (1) expand pre-existing sociolinguistic and pragmatic competences, (2) augment the so-called “hyperlinguistic” awareness and (3) accelerate subsequent learning (Council

of Europe, 2018, p. 29). Aspects of the plurilinguistic competence relevant to this paper are the ability to switch strategically between languages, the ability to speak one language while understanding an interlocutor using a different one, the ability to use and interpret paralinguistic features and the ability to mediate between individuals who do not share a common language (a new core topic in the companion volume to the CEFR). Higher education has responded to the demands of society and the workplace as well as the need for institutional growth through international student recruitment by incorporating the above-mentioned competences, using internationalisation strategies that foment competence-based methodologies.

In Spain, the Ministry of Education² has issued guidelines concerning the internationalisation of higher education (MECD, 2015), complemented by the CRUE³ recommendations on how to implement the corresponding language policies (Bazo et al., 2017). However, Spain is still lagging behind the rest of Europe regarding the internationalisation of its universities: Only 2.8% of the students in Spanish higher education are international, as compared to up to 17% in other European Union states (Michavial & Merhi, 2015). Considering that the number of national students entering the Spanish university system is stagnant, recruiting international students is a high-priority issue for the government, running parallel to a need for internationalising the Spanish student population, which is characterised by a low level of international mobility. Weaknesses of the Spanish higher education system include a low number of dual international degree programmes in addition to a low number of subjects taught in English or other foreign languages (MECD, 2015)⁴.

1 Organisation for Economic Co-operation and Development: www.oecd.org

2 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)

3 Conferencia de rectores de las universidades españolas. www.crue.org

4 Authors' translation

The Ministry of Education recommends, among other measures, (1) adapting curricula so as to include competence-based methodologies focussing on linguistic and communicative as well as intercultural competences; (2) fomenting internationalisation at home for non-mobile students (multilingualism and international campus activities) and (3) using a vehicular language other than Spanish (increasing the number of bilingual or EMI⁵ degrees). In 2017, a CRUE work group published a paper proposing a plan of action targeting three main areas: accreditation (of language proficiency), training (language and methodology) and incentives for students, professors and non-teaching staff. For the present paper, the area of training is considered the most relevant, in that the CRUE guidelines recognise the importance of (1) making both faculty and students aware of the need for a change in methodology when teaching bilingual programmes, and, subsequently, of (2) training both groups in these methodologies. It is interesting to note that the extensive list of classroom techniques to be covered by this training (p. 13) does not include any reference to translanguaging, i.e. the strategic use of 2 languages in the classroom, or mediation, which is defined as follows.

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third-party a (re) formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies. (CEFR Section 2.1.3).

A similar absence can be noted in the list of training activities proposed for students. This runs counter to the strong emphasis placed on mediation by the Council of Europe, as reflected in the 2018 companion volume, which

includes mediation among the communicative language activities and strategies that form part of language proficiency (see figure 1).

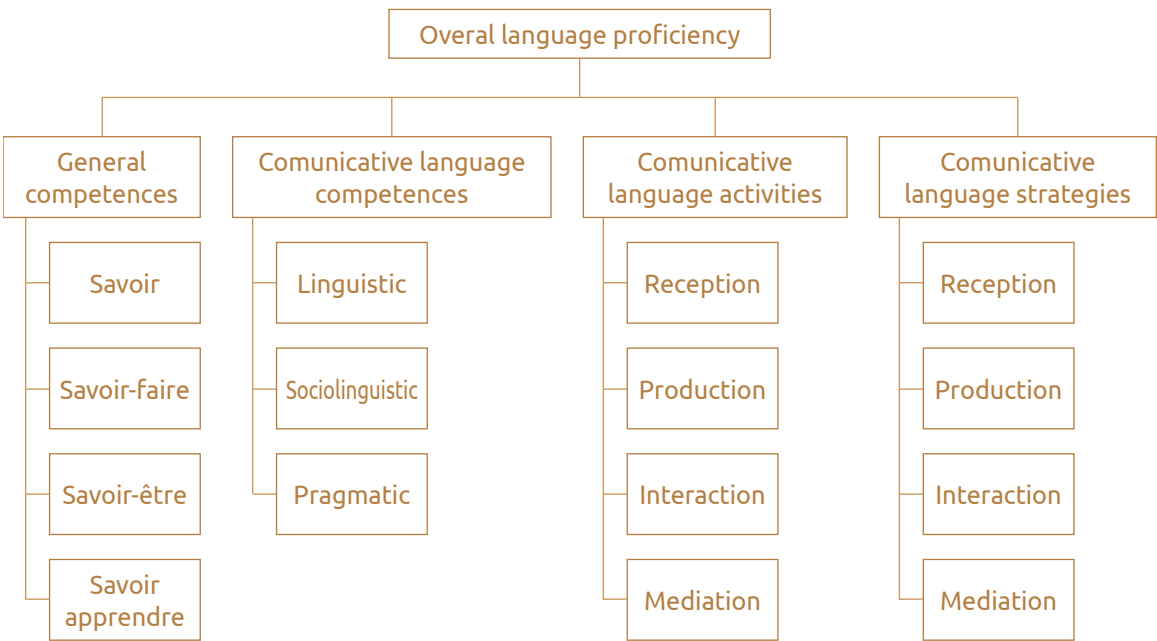


Figure 1. The structure of the CEFR descriptive scheme. Source: Adapted from Council of Europe (2018)

The document further develops a notion of mediation that transcends cross-linguistic functions and includes cultural and social mediation, or mediation as a communicative function in the teacher-student relationship where, for instance, concepts need to be mediated.

Based upon the considerations on mediation proposed by the Council of Europe, the authors consider that the new generation of cross-disciplinary international degrees aiming at preparing students for the global workplace cannot limit its scope to offering courses in one vehicular language or another or combining both in a bilingual degree. To fully integrate language and intercultural skills, these need to be practised simultaneously in a framework

5 English-Medium Instruction

of bilingual subjects that allow for translanguaging and mediation as natural activities forming part of the classroom environment. This would effectively transform classroom interaction into a mirror of the real world and the future global workplace. However, organising truly plurilingual teaching poses many difficulties for both teacher and institution, involving funding, schedules, recruitment, language proficiency required from both students and professor etc. Collaborative teaching practices are options that should be explored in this context, as they are beneficial to both student and teacher and can overcome some of the previously mentioned challenges.

There is no consensus in the literature as to the difference between “collaborative teaching”, “team-teaching”, “co-teaching”, “cooperative teaching” or “partnership teaching”. The authors understand that collaborative teaching is an umbrella term covering the different varieties of collaborations of two or more teachers inside and outside the classroom, while the other terms mentioned are specific subcategories. The term “co-teaching” was chosen as the one best defining the planned and coordinated design, delivery and assessment of a subject by two teachers who act as equals. “Co-teaching” is therefore different from the term “collaborative teaching”, the origin of which goes back to its being a tool providing extra support for teachers in diverse classrooms with special educational needs. “Co-teaching” refers neither to the common practice of team-teaching as a professional development instrument, allowing a junior teacher to learn from a senior one, nor to the practice of content and language teacher collaborations, in which one teacher oversees the subject content while the other is responsible for the communicative elements. The definition of “co-teaching” as used in this paper comprises “joint planning, instruction, and evaluation of learning experiences” (Perry & Stewart, 2005, cited in Taşdemir & Yıldırım, 2017, p. 633) but does not necessarily

involve simultaneous presence in the classroom. The co-teaching experience described is, in conclusion, different from many of the traditional collaborative teaching contexts. It also differs from recent collaborative teaching initiatives carried out in the context of EMI (Lasagabaster & Pagèze, 2017) because (1) it does not involve a content-language paradigm or (2) a simultaneous presence in the classroom. Instead, it is an experience in plurilingual and pluricultural mediation in an academic environment.

2. Context

As mentioned above, higher education institutions in Spain are dedicating considerable effort to the internationalisation of their degrees, by (1) encouraging mobility of home students, (2) creating favourable conditions for receiving international students and (3) providing “internationalisation at home” for those students not wishing to engage in mobility programmes. The authors are professors at Universidad Pontificia Comillas (UPC), one of the more than 20 private universities in Spain. UPC is located in Madrid and currently offers educational programmes to 15,897 students, of which 16% are international⁶. UPC was ranked first in outbound mobility among Spanish universities in 2017 (U-Multirank) and has been implementing a strategy of incorporating compulsory integrated study abroad periods in its degrees; for instance, during the period of 2017-2018, a total of 794 UPC students benefitted from a study abroad experience. However, the majority of UPC university degree programmes do not include compulsory mobility and many students choose not to avail themselves of study abroad options for a variety of reasons. These students need to be provided with an “internationalisation at

⁶ The total number of international students at UPC during the period of 2017-18 was of 2,547, divided as follows: (1) 322 undergraduate students; (2) 624 postgraduate students; (3) 1,350 exchange students, of which 459 had an Erasmus scholarship and 891 benefitted from bilateral exchange programmes; (4) 251 students who were involved in complementary educational programmes (UPC, 2018).

home” experience, which is also available to students in their pre-mobility year. The teaching experience to be described was carried out on the Cantoblanco campus of UPC with students in the Translation and Interpreting degree programme. Similar experiences are available to students in the double degree programmes in Translation and Interpreting with Global Communication in addition to those studying International Relations with Global Communication. All three programmes not only offer content subjects in both English and Spanish but also provide a series of subjects in bilingual format.

What the authors are proposing relates to the subjects *Técnicas y Estrategias de Comunicación Escrita (TECE)* and *Técnicas y Estrategias de Comunicación Oral (TECO)*⁷. Both are optional first year, second semester subjects, each worth 4.5 ECTS, divided into 3 hours per week of class sessions (a total of 45 hours) and 67.5 hours of autonomous student work. The following specific competences and learning outcomes are to be acquired in both subjects:

Table 1. Competences and learning outcomes in TECE and TECO

Competence	Learning outcome
Ability to produce written texts for a variety of professional contexts (TECE)	1 Can produce texts pertaining to different genres such as formal letters, commercial correspondence, reports, memoranda, faxes
	2 Can summarise an L2 text in L1 ⁸
Ability to interact in oral and written professional communication (TECE/TECO)	3 Can provide oral and written information from diverse fields (tourism, commerce, instructions etc.)
	4 Can translate texts and internal information in professional contexts into L1
	5 Can maintain a conversation and transmit its content to a third person

Extracted from: Teaching Guides TECO and TECE

⁷ *Oral Communication Techniques (TECO), Written Communication Techniques (TECE)* [authors’ translation].

⁸ L1: mother tongue, L2: first foreign language.

Learning outcome 2 can clearly be related to cross-linguistic and social mediation in that two languages are involved, but also a synthesis of the source text is needed in order to adapt it to a specific target audience. Learning outcome 4 is an example of a cross-linguistic competence whereas learning outcome 6 involves social and cultural mediation. In conclusion, three of the 6 learning outcomes of the subject are related to mediation; therefore, designing a syllabus with a strong focus on mediation seems justified, and the use of co-teaching as a methodology can serve to further enhance the learning process.

The authors, together with a third colleague, taught the subjects in the academic year 2017-2018 and were instructed to use a block format: Birgit Strotmann taught the *TECE* English block during the first 7 weeks of the semester, and the *TECO* block during the second half of the semester. The Spanish blocks were taught by Dolores Rodríguez in *TECO* and Arturo Peral in *TECE*, with a reverse schedule. In the academic year 2018-2019 both authors are teaching the subjects again and, based on the challenges detected in the first year of teaching, are implementing a series of changes serving to improve the integration of contents and competences and, as a result, the student learning outcomes.

Both *TECO* and *TECE* share a practical approach, their purpose being to help reinforce other subjects within the Translation and Interpreting degree. *TECO*, for instance, gives a practical dimension to the contents transmitted in the subject called *International Communication: Theoretical Concepts*, taught during the first semester of the first year. Both language blocks share the basic aim of developing oral communication skills and the pragmatic competence necessary for other obligatory subjects in third and fourth year (*Interpreting I, II and III*).

As for *TECE*, it supports the subjects *English Language* and *Spanish Language*, both taught during the first year. It aims to reinforce written language skills both in English and in Spanish in preparation for future translation subjects, in which students will be asked to take on the active role of cultural and linguistic mediators. However, unlike in *TECO*, in the past year in *TECE* each block had its own goals: in English, the main objective was geared towards text interpretation and re-elaboration whereas the Spanish block focused more on text analysis and production.

In conclusion, after some initial coordination the English and Spanish blocks of both subjects were taught independently, with related but disaggregated content and no consistent joint strategy feeding into the competences to be acquired by the students in both languages. This led to some redundancies and lacunae and student feedback was not entirely positive, both of which the authors' proposal for integrated co-teaching aims to change.

3. Objectives and Methodology

The present paper proposes the integrated use of (1) mediation as a language learning strategy following the guidelines provided by the 2018 companion volume, and (2) co-teaching as a classroom methodology. The authors hypothesise that student motivation and learning outcomes will be positively affected by these changes. In the present paper, the course syllabus, delivery and results will be triangulated with student feedback from reflective journals and satisfaction surveys, so as to justify the proposal of a new, integrated syllabus, which will be presented. Future research will

provide further evidence regarding the effectiveness of using mediation and co-teaching for innovation.

After teaching both subjects during the course 2017-2018, the authors reviewed (1) the contents of each block, (2) the goals of their respective areas, (3) their teaching methodology and (4) student feedback, to determine whether the current approach was an adequate way of attaining their objectives. This discussion led to the conclusion that students had seen different strengths and weaknesses in both professors; however, both professors shared a common teaching philosophy, which led them to the conclusion that sharing their strengths in order to overcome the weak points might be an excellent way of improving both student perceptions and learning outcomes.

Concerning weak points perceived by the students, when comparing student evaluation results⁹, both teachers obtained their lowest results on items 5, 13 and 18:

- 5 The subject content has been clearly explained (learning objectives, content, methodology, assessment)
- 13 In addition to the subject-specific training received, the teacher has also contributed to my holistic learning process.
- 18 The subject's learning objectives and assessment methods are aligned coherently.

With regard to qualitative student feedback, students in the English *TECO* block were instructed to write a weekly learning journal, which also reflected certain shortcomings of the current approach:

⁹ In the final weeks of class, the university conducts an anonymous student satisfaction survey in all its subjects. Results, compared against the global university satisfaction average on all of the items, are provided to teachers at the end of the evaluation period.

S1: "The theoretical part was a bit taxing because we hadn't enough time in this [sic] 8 weeks to go a bit deeper. In consequence there was a lot of information in short time."

S2: "I feel like it [the subject] was overcrowded with tasks and assessments that interfered with other subjects..."

Time pressure and information overload were a generalised complaint that could be prevented by integrating theory and practice in both language blocks.

4. Discussion of the Proposal

The authors hypothesise that an integrated bilingual approach to both subjects will result in improved student perceptions regarding the clarity of objectives, time management, content density and assessment in the context of the subjects and in the overall context of the degree programme. Thus, the needs analysis led to the idea of converting the block model into an integrated co-teaching experience. To do so, the authors considered that they had to take the following steps: (1) create a single dual language programme; (2) design a co-teaching model that fit each subject; (3) divide theoretical contents and activities based on a fixed dual language calendar.

The creation of a dual language syllabus required a process of unification by comparing the contents of the English and Spanish blocks in order to identify common elements and themes that might either be contrasted during classes (in the case of diverging usage in English and Spanish) or be assigned exclusively to one of the 2 language blocks (to avoid redundancies). In the case of *TECO*, this process posed fewer difficulties, as it consisted fundamentally in practical exercises, both individual and collaborative, in English and Spanish. Each block was divided into practical sessions with a theoretical introductory

review and a practical example. The table of contents of this subject in the previous year mirrored the same topics in both language blocks, except for lessons 1.4 and 2.4, which showed a slight variation. For this reason, creating a unified syllabus for this subject did not pose any problems (see table 2).

Table 2. *TECO* contents 2017-2018

TECO: SPANISH BLOCK CONTENT	TECO: ENGLISH BLOCK CONTENT
Tema 1.1: Contexto, función, registro: la narración y el diálogo	Point 2.1: Communication: context, function and register
Tema 1.2: Comunicación no verbal: proxemia, cinésica y paralenguaje	Point 2.2: Nonverbal communication: proxemics kinesics and paralanguage
Tema 1.3: La construcción del discurso: esquemas y mapas conceptuales	Point 2.3: Public speaking I: using voice and structure
Tema 1.4: La evaluación del discurso: rúbricas	Point 2.4: Public speaking II: planning and evaluating
Tema 1.5: Presentación académica: la mesa redonda	Point 2.5: Academic speaking: the round-table discussion

Extracted from: Teaching Guides *TECO* and *TECE*

TECE, on the other hand, seemed more heterogeneous, as its content, though very similar in some points, was not as symmetrical as that of *TECO*. As can be seen in table 3 below, the English block dealt directly with text function, text types and register, while the Spanish block had a more introductory character, starting with word choice, sentence and paragraph composition, and text types, based partly on the book *La cocina de la escritura*, by Cassany (2006), and on the list of common errors of Spanish native speakers described by Masiá (1996-97, pp. 253-254). Due to time restraints, the English block was taught before the Spanish block, so students saw similar theoretical elements at different moments and as a result, at times started working on more advanced aspects of language before acquiring basic concepts.

Table 3. TECO contents 2017-2018

TECE: SPANISH BLOCK CONTENT	TECE: ENGLISH BLOCK CONTENT
Tema 1: La elección de las palabras	Tema 1: Text, function and register
1.1. Repeticiones	1.1. Analysing text types
1.2. Muletillas	1.2. Coherence and cohesion
1.3. Registro	1.3. Register and style
1.4. Lo concreto y lo abstracto	1.4. Punctuation: period, comma and em-dash
1.5. Sencillez léxica	1.5. Critical thinking: Implicit and explicit meaning, argument, consistency, correlations and evidence
1.6. Uso de verbos predicativos	1.6. Writing practice
1.7. Uso del adverbio	
1.8. Marcadores textuales	
Tema 2: La construcción de la frase	Tema 2: Formal Business correspondence
2.1. El equilibrio de las frases	1.1 Letters of complaint
2.2. El estilo de la frase	1.2 Letters of application
2.3. Cuestiones sintácticas	1.3 CVs and resúmenes
	1.4 Writing practice
Tema 3: La construcción del párrafo	Tema 3: Reports
3.1. Definición y función del párrafo	2.1. Academic and professional reports
3.2. Estructura interna	2.2. Structuring a report
3.3. Extensión del párrafo	2.3. Drafting a questionnaire
3.4. Errores habituales	2.4. Writing practice
Tema 4: Tipologías textuales	
4.1. Evolución de las clasificaciones de textos	
4.2. La clasificación de Werlich	
4.3. Ejemplos de tipos de texto	
4.3.1 Informe de empresa	
4.3.2 Ensayo	
4.3.3 Texto científico	
4.3.4 Noticia periodística	

Extracted from: Teaching Guides TECO and TECE

To re-organise these contents, the authors decided to give a bottom-up order to the syllabus, moving from smaller language units (words) to larger

ones (texts), following the structure of the Spanish block and adding, where appropriate, the additional contents of the English block. This would allow a progressive development of the students' knowledge while facilitating a more contrastive approach. Punctuation would be dealt with in the later stages of the learning process, as it is used to create additional meaning and improve the clarity of sentences and paragraphs. The syllabus designed can be seen in table 5.

Table 4. TECE syllabus 2018-2019

1. Differences between oral and written discourse
1.1 Grammatical intricacy and correctness
1.2 Lexical density
1.3 Nominalisation
1.4 Explicitness
1.5 Contextualisation
1.6 Spontaneity, immediacy
1.7 Repetition, hesitations, and redundancy
2. Words
2.1 Connotation/denotation
2.2 Use and abuse of words
3. Sentence construction
3.1 Syntax
3.2 Style
4. Paragraph construction
4.1 Order of information
4.2 Topic and concluding sentences
4.3 Length of paragraphs
4.4 Coherence and cohesion
5. Basic rhetorical devices
5.1 Information vs. persuasion
5.2 Rhetorical figures

6. Text types

- 6.1 Theoretical considerations
- 6.2 Textual typology
- 6.3 Example 1: Formal business correspondence
- 6.4 Example 2: Academic reports
- 6.5 Example 3: News texts.

7. Contrastive punctuation

- 7.1 English punctuation
- 7.2 Spanish punctuation

8. Register and meaning

- 8.1 Register and style
- 8.2 Critical thinking

Extracted from: Teaching Guides TECO and TECE

Having integrated the syllabi of both subjects, the authors proceeded to determine the collaborative teaching model they would follow in their classes. Honigsfeld and Dove (2010) propose seven models of co-teaching, which vary based on two factors: (1) the number of student groups and (2) the different roles adopted by the two teachers (pp. 75-81). These models are summarised in table 5.

Table 5. Honigsfeld and Dove’s models of co-teaching

Model	Group number	Role of teacher 1	Role of teacher 2
1	1	Lead teacher	Teach on purpose
2	1	Same role, same contents (simultaneously)	
3	1	Teach	Assess
4	2	Same content in different groups	
5	2	Pre-teach	Offers alternative information
6	2	Re-teach	Offers alternative information
7	Multiple	both monitor and teach	

Source: Adapted from Honigsfeld and Dove (2010, pp. 75-81)

However, none of these seven models offer the full integration of language, content and competences desired by the authors. Thus, the authors propose an additional 8th model of co-teaching, consisting of a single group of students, with both professors in charge of teaching with an equal role as lead teacher; both professors would (1) jointly monitor the student’s progress, and (2) share the responsibility for covering the syllabus, but they would not teach in the classroom simultaneously. Rather, they would alternate English and Spanish sessions weekly throughout the semester.

Table 6. Peral and Strotmann’s model of co-teaching

Model	Group number	Role of teacher 1	Role of teacher 2
8	1	Both lead teachers, shared syllabus, alternating sessions	

This model offers a considerable number of advantages. Firstly, sharing contents in a more structured way would give coherence to class content and avoid lacunae and/or redundancies; secondly, jointly monitoring student progress could help assess language skills in both working languages. Another advantage would be the contrastive approach: students receive the contents in both English and Spanish, with special attention to the differences of usage between the two languages while improving their mediation competences. Teachers may also have access to more data, which could help improve materials and activities used in the classroom. Furthermore, this type of co-teaching would provide the opportunity of covering more content, and in case some material is excluded from one session because of time limitations, it might be included in the next class, no matter the language, thanks to the close coordination between both teachers.

An advantage of this dual language system is that students will be immersed in an environment where the mediation between languages is part

of the basic dynamics of the class. This may help them develop and integrate concepts naturally, particularly at the sociolinguistic and pragmatic level. This system corresponds to the authors' conviction that mediation itself is an ideal language learning strategy. Pairing language teachers enables them to explore the impact of their teaching through English and Spanish in an optimal, low-risk environment (Lasagabaster and Pagèze, 2017).

Despite the many advantages outlined so far, bilingual co-teaching is a model that poses many challenges. The most obvious one is the sheer amount of planning required. Professors must not only keep track of what has happened in the previous session and be able to adapt immediately to any changes made by their counterpart, but also need to share materials, plan together and set shared goals. Mutual trust is fundamental to the success of the co-teaching syllabus. Another challenge is the confusion that students might feel when being taught a single subject with two professors in an alternate dual language system, but this difficulty might be overcome by the disciplined coordination of two professors who must adhere strictly to the timetable set out. The third challenge is the preparation time involved in reworking all class materials in order to adapt them to the new dual language system. This challenge, if handled well, can be a great opportunity, as students, given the right tools, can develop their own glossaries and, in some cases, do their own translations to ease the change from one language to the other in the classroom and while they study by themselves. By doing so, they might maximise their mediation competences.

Another vitally important issue was time management, i.e. establishing a calendar. The authors wanted to avoid, as much as possible, having complex timetables for the two subjects. During the previous year, students had *TECE* classes on Mondays from 1.30 pm to 2.30 pm and on Wednesdays from 8.30

am to 10.30 am, while *TECO* was delivered on Wednesdays from 10.30 am to 12.30 pm and on Fridays from 8.30 to 9.30 am. Thanks to the help of José Manuel Sáenz Rotko, head of studies of Translation and Interpreting at the university, the authors were able to simplify the teaching timetable of the two subjects for 2018-19 to avoid students experiencing confusion because of the irregularities in the class sessions¹⁰. The six hours that correspond to the subjects are now divided into two sessions: three hours on Wednesday mornings and three more on Friday mornings. This simplification will help professors organise and define the calendar and aid students in having a clear schedule of activities.

5. Conclusions

Unifying the syllabi of *TECO* and *TECE* and creating a new co-teaching model based on simultaneous competence-focussed development of students in English and Spanish would be a step towards achieving the recommendations made by the Spanish Ministry of Education and the Council of Europe on teaching languages and mediation. Varying the linguistic interaction of students throughout the semester would favour their immersion, not just into a given language, but also into a space of intercultural dialogue. These conditions would improve the students' competences, both in speech and in writing, by showing them that whatever they learn in one language can be useful and valid in their performance in another and develop their skill to translanguage from one to the other using similar resources. This will be helpful in their future university studies as well as in their chosen professional careers.

¹⁰ Honigsfeld and Dove (2010) consider involving the educational center's administrators is of vital importance in order to implement co-teaching experiences (pp. 53-54).

As for the present, the authors have finished the phase of joint planning of the two subjects and have just started the instruction stage during the second semester of the 2018-2019 academic year (from January to May); the authors intend to conduct an evaluation of the learning experience by gathering and analysing quantitative and qualitative data on student perception and performance.

6. References

- Bazo, P., Centellas, A., Dafouz, E., Fernández, A., González, D. & Pavón, V. (2017). *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. CRUE Universidades Españolas.
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Council of Europe (2004). *Education and languages, language policy*. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages*. Companion volume with new descriptors. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- CRUE (2016). *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. Retrieved from https://www.upf.edu/documents/6602910/7420475/2016_+Documento+Marco+Pol%C3%ADtica+Linguística+Internacionalizaci%C3%B3n+SUE.pdf/87a63fff-c2e1-f4fa-47d9-b8db1be5b407
- European Commission (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52008DC0566>.
- Honigsfeld, A. & Dove, G. (2010). *Collaboration and co-Teaching: Strategies for English learners*. Thousand Oaks & London: Corwin.
- Honigsfeld, A., & Dove, M. G. (2015). Co-Teaching ELLs: Riding a tandem bike. *Educational Leadership*, 73(4), 56-61. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=24a76e0d-12ce-4f6e-882f-2c0e0b03ec46%40sessionmgr4010>
- Lasagabaster, D. & Pagèze, J. (2017). Teacher development for teaching and learning in English in a French higher education context. In Valcke, J., Murphy, A.C., & Costa, F. (eds.), *L'Analisi Linguistica e Letteraria 2, Supplemento Critical Issues in English – Medium Instruction at University* (pp. 289-310).
- Masiá Canuto, M. L. (1996/1997). Traductores: traidores a su lengua materna. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 1, 251-260.
- MECD (2015). *Estrategia para la internacionalización de las universidades Españolas 2015-2020*. Retrieved from https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182.
- Michavial, F., Martínez, J., & Merhi, R. (2015). *Comparación internacional del sistema universitario español*. [Monografía CRUE]. Retrieved from https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Monograf%C3%ADas/Monografia_Web_Comparacion.pdf
- OECD (2017), *Education at a glance 2017: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.
- Taşdemir, H., & Yıldırım, T. (2017). Collaborative teaching from English language instructors' perspectives. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 632-642.
- UNESCO (2016). *2016 Global education monitoring report*, Background paper on "Addressing language of instruction issues in education: Recommendations for documenting progress". Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002455/245575E.pdf>.
- United Nations (2017) *The international migration report 2017: Highlights*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report-2017.html>
- Universidad Pontificia Comillas (2018). *Comillas en cifras*. Retrieved from https://www.comillas.edu/Documentos/Comillas_Cifras.pdf

Aliens on the moon: Una experiencia de alfabetización audiovisual en educación infantil

Silvia Menéndez García | Universidad de Oviedo

Resumen: Este trabajo parte de la importancia de la alfabetización audiovisual, así como de la escasez de experiencias de educación audiovisual en primeras edades, sobre todo en el contexto de la enseñanza bilingüe. El objetivo es describir y analizar una experiencia de alfabetización audiovisual desarrollada en un centro de Educación Infantil en Espoo (Finlandia), especializado en inmersión lingüística en lengua inglesa, con un grupo de 9 estudiantes de 6 años. Con ella, se pretendía acercar al alumnado al cine mediante la creación de cortometrajes, así como favorecer el aprendizaje del inglés. Asimismo, se trataba de vivenciar la exploración de los medios audiovisuales y favorecer el desarrollo de una actitud crítica frente a los mismos. Para ello se desarrolló un proyecto en el que se parte de una motivación colectiva, el interés por el espacio, dando lugar a procesos de exploración y de elaboración, que culminó con la realización de un relato audiovisual creado por toda la clase. Tanto en el diseño como en el desarrollo del proyecto se siguió el enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), imperando en su desarrollo un planteamiento práctico y participativo del proceso de enseñanza y aprendizaje que, además de permitir al alumnado ser el protagonista de su aprendizaje, contribuyó al desarrollo y consolidación de habilidades de trabajo en equipo.

Palabras clave: alfabetización audiovisual, creación audiovisual, Educación Infantil, enseñanza bilingüe, cine.

Abstract: This proposal is based on the importance of audiovisual literacy, as well as the scarcity of experiences of audiovisual education in early ages, especially in the context of bilingual education. The objective is to describe and analyze an experience of audiovisual literacy developed in a centre of Early Childhood Education in Espoo (Finland) specialized in linguistic immersion in English, with a group of 9 6 years-old students. With it, it was intended to bring students into contact with the cinema by creating short films, as well as promoting the learning of English. Likewise, the aim was to experience the exploration of audiovisual media and encourage the development of a critical attitude towards them. For this purpose, a project was developed which started off from a collective motivation, giving rise to processes of exploration and elaboration, which culminated in the creation of audiovisual storytelling created by the whole class. Both in the design and in the development of the project, the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach was followed, prevailing a practical and participatory approach to the teaching and learning process in its development, which, in addition to allowing students to be the protagonists of their learning, contributed to the development and consolidation of teamwork skills.

Key words: audiovisual literacy, audiovisual creation, Early Childhood Education, bilingual education, cinema.

1. Introducción

La presencia de los medios audiovisuales en nuestras vidas es algo habitual, desarrollándose hasta el punto de ser uno de los elementos imprescindibles para entender nuestra sociedad. A su vez, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ejercen una creciente influencia sobre los más pequeños, quienes se enfrentan a ellos sin conocimientos ni experiencias previas. De ahí la importancia de iniciar y desarrollar la alfabetización audiovisual desde edades tempranas, ya que, como docentes, debemos ofrecer al alumnado la posibilidad de desarrollar mecanismos necesarios para procesar y decodificar la información que les llega a través de los medios de comunicación, así como el conocimiento necesario para la creación de mensajes propios a través de distintos medios.

El proyecto, que a continuación se detalla, se basa en la importancia de la alfabetización audiovisual así como en la escasez de experiencias de educación audiovisual en edades tempranas, especialmente en el contexto de la educación bilingüe.

Uno de los objetivos es diseñar, implementar y analizar un proyecto destinado a desarrollar la alfabetización audiovisual en Educación Infantil, en el campo de la educación bilingüe. Con él, se pretendía, además de promover el aprendizaje del inglés, poner a los estudiantes en contacto con el cine a través de la creación de un cortometraje. Asimismo, el otro objetivo fue conocer los beneficios de los proyectos de creación audiovisual en el aula bilingüe y en edades tempranas.

Para ello, se desarrolló un proyecto que partía de una motivación colectiva, en este caso del espacio, dando lugar a procesos de exploración y elaboración, que culminaron en la creación de un cortometraje creado por toda la clase. Tanto en el diseño como en el desarrollo del proyecto, se siguió

el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). En su desarrollo prevaleció un enfoque práctico y participativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, esto permitió al alumnado ser los protagonistas de su aprendizaje, contribuyendo al desarrollo y consolidación de las habilidades de trabajo en equipo.

2. Marco Teórico

2.1. ENSEÑANZA BILINGÜE: AICLE

Un objetivo de la educación bilingüe es el desarrollo de una segunda lengua. De hecho, podemos definir la educación bilingüe como un medio de utilizar el primer idioma del niño/a para acelerar la adquisición de la segunda lengua. (Krashen, 2016)

Por su parte, el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) se refiere a cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos.

El AICLE ofrece oportunidades para experimentar y pensar en otra lengua, usándola para desarrollar competencias y habilidades de aprendizaje (cognitivas) y comunicación (lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas). Se caracteriza por la enseñanza centrada en el alumno/a, flexible y variada prestando atención a la diversidad de estilos de aprendizaje. Se trata de un aprendizaje basado en gran medida en procesos y tareas, más interactivo y autónomo. Emplea múltiples recursos y materiales, especialmente las TICs. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.

Además, cabe señalar los pilares de este enfoque, el marco de las 4C's desarrollado por Coyle (1999): Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (Ciudadanía o Comunidad), siendo esenciales para el enfoque AICLE, están unidos entre sí y deben usarse como marco para crear y proporcionar lecciones exitosas.

Por otro lado, Muñoz (2002) señala los beneficios de AICLE y su importancia para los niños/as. Las razones clave incluyen:

- Los estudiantes se benefician de una enseñanza de mayor calidad y de un aporte significativo y comprensible.
- Puede fortalecer la capacidad del alumno/a para procesar los aportes que los prepara para habilidades de pensamiento de mayor nivel y mejora el desarrollo cognitivo.
- El desarrollo de la lectoescritura se lleva a cabo en el primer idioma, lo que es beneficioso cognitivamente para el niño/a. Más tarde, las habilidades de alfabetización pueden transferirse a los idiomas adicionales.
- La motivación del alumnado para aprender contenido a través de la L2 puede fomentar y mantener la motivación para aprender la propia L2.

Del mismo modo, desde la COMISIÓN EUROPEA se establece la necesidad de que los estudiantes aprendan, al menos, dos idiomas adicionales por razones socioculturales y laborales. Según esta comisión, los beneficios de AICLE son: la mejora de la competencia comunicativa, desarrolla actitudes e intereses plurilingües, aumenta la motivación y seguridad de los estudiantes, y facilita la adquisición de conocimiento intercultural.

2.2. EL CINE Y SU USO EDUCATIVO

2.2.1. El cine: concepto

El cine surgió por la consecución del anhelo de reproducir la realidad. Sin embargo, pronto se descubrió su potencial significativo, naciendo un lenguaje específicamente audiovisual en torno a la imagen y el sonido, que, con el paso del tiempo, fue evolucionando y consolidándose.

Para definir el concepto de cine, nos hemos basado sobre todo en autores que lo analizan desde una perspectiva educativa. En primer lugar, Alba Ambrós y Ramón Breu afirman que:

El cine es un medio de comunicación excepcional, sin comparación con ningún otro fenómeno expresivo. Es capaz de efectuar un doble proceso de síntesis y de análisis. De síntesis porque comprime la acción y prescinde de aquello considerado superfluo. (...) Al mismo tiempo, el cine realiza un proceso de análisis. Descompone una acción en todas sus partes desde su mejor ángulo (Ambrós y Breu, 2007, p. 69).

Ello permite el análisis de cualquier proceso con una gran riqueza de matices.

En segundo lugar, Saturnino de la Torre considera que:

El cine nos habla de conocimientos y de emociones, de sentimientos y pasiones, de ilusiones y valores; pero sobre todo nos hace pensar y sentir, observar e imaginar, compartir y soñar. En una palabra, nos hace vivir. Vivir otras vidas, aunque sólo sea de forma imaginaria y pasajera. (de la Torre, 1996, citado en Raposo y Sarceda, 2008, p. 9).

Es decir, el cine sirve de estímulo para la creatividad e imaginación, guardando ambos conceptos estrecha relación con el aprendizaje.

A su vez, Enrique Martínez-Salanova afirma:

El cine compendia y se basa en todas las artes. Más que ninguna otra las utiliza, trasvasa y recrea, necesita de ellas, las mejora y las difunde. Sin la literatura y los escritores, sean de novela, cuento, guión o poesía, el cine no tendría argumentos. Sin la fotografía, la pintura, la escultura y la arquitectura, no tendrían soporte estético ni justificación teórica. Sin la música y la danza, la luz o el color no podría expresarse en su plenitud. Sin las ciencias, la física y la química, la tecnología o la informática, el cine no tendría base material en que sustentarse. El cine, además, conduce a la tecnología hacia el arte, reproduce la luz y el color y eleva el movimiento y el ritmo a las alturas de las artes llamadas «nobles», para generar la fantasía, la ficción y la realidad (Martínez-Salanova Sánchez, 2017, p.1).

De esta afirmación se deduce que el cine es una forma de aprendizaje que se nutre de todas las disciplinas, por lo que también el espectador se nutre, tanto de manera visual como a través del lenguaje y el sonido.

Finalmente, si se combina lo citado hasta el momento, se puede afirmar que el cine es un medio audiovisual de transmisión de información, que estimula la creatividad y la imaginación, así como favorece la educación, permitiendo el análisis de los distintos procesos.

Por otro lado, existe una tradición bastante amplia del uso educativo del cine, ya que por su versatilidad, puede ser utilizado como recurso didáctico en las distintas etapas educativas. Para Jarné (2000), la diversidad de posibilidades formativas que ofrece el cine pueden ser resumidas en tres: “Aprender con cine” implica usar el cine como un recurso más para adquirir conocimientos sobre diversos contenidos; “Aprender cine”, supone considerar el hecho cinematográfico como manifestación artística y cultural que puede ser objeto de aprendizaje en sí mismo; por último, “aprender haciendo cine”, supone un enfoque práctico en el que el alumnado se convierte en creador de productos audiovisuales (p. 94). Esta última posibilidad es, precisamente, la seleccionada para esta propuesta de intervención.

2.2.2. La enseñanza del cine: alfabetización audiovisual

La educación en medios es un concepto que ha ganado fuerza en los últimos años. A finales de 2008, el Parlamento Europeo propuso la creación de una asignatura llamada “educación mediática”, cuyos objetivos incluyen el hecho de que los niños y niñas entiendan y evalúen críticamente los diversos aspectos de los diferentes medios, filtrando con precisión la información recibida a través del torrente de datos e imágenes. Sin embargo, el propósito no es sólo comprender y valorar los medios, sino también lograr la elaboración de productos multimedia con la participación de estudiantes y docentes como una medida práctica de capacitación.

Asimismo, abordar el desarrollo de la competencia mediática abriría el camino a una escuela fundamentada en el pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y producción de nuevos saberes, la funcionalidad de los aprendizajes, la tolerancia y la diversidad.

Dentro de la competencia mediática se encuentra la competencia audiovisual, la cual para Ferrés (2007) estaría relacionada con seis dimensiones: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y audiencia y la dimensión estética.

Además, en palabras de Ambrós (2016) “Cualquier proyecto educativo de educación audiovisual favorece el trabajo interdisciplinar e integrado en el aula, sobre todo en la etapa de Educación Infantil. Se convierte en el eje vertebrador para trabajar los contenidos de las áreas” (p.228).

Dentro del proceso educativo, la Educación Infantil es la etapa de mayor relieve y en la que se sentarán las bases para todo el desarrollo humano, de ahí la necesidad de comenzar a trabajar la alfabetización audiovisual en esta etapa.

2.2.3. El cine en el aula bilingüe y en la enseñanza de idiomas

Tal y como afirma Costa (2006, p. 109), “el cine puede ser considerado como un área temática de gran éxito en la didáctica de segundas lenguas”, ya que, por un lado, se encuentra el potencial que el uso de la lengua en el cine ofrece en cuanto a material de estudio conteniendo fuentes de ámbito sociolingüístico, como son el acento, dialecto o procedencia geográfica. Por otro lado, se observa cómo didáctica y cuestiones de identidad cultural se funden a través de elementos específicamente lingüísticos.

Además, Azahara Pimentel (2015) define el cine como arte y espectáculo, pero también como un instrumento para transmitir valores, además de tener un valor intrínseco en la enseñanza de idiomas. A través del cine aprendemos de manera inconsciente, no sólo el idioma sino también la cultura propia de la lengua que estamos estudiando.

Por su parte, Arthur afirma que:

Video can give students realistic models to imitate for role-play; can increase awareness of other cultures by teaching appropriateness and suitability; can strengthen audio/visual linguistic perceptions simultaneously; can widen the classroom repertoire and range of activities; can help utilize the latest technology to facilitate language learning; can teach direct observation of the paralinguistic features found in association with the target language; can be used to help when training students in ESP related scenarios and language; can offer a visual reinforcement of the target language and can lower anxiety when practicing the skill of listening (Arthur, 1999, citado en Canning-Wilson, 2000).

En cuanto a lo que creación de cine se refiere, Masats, Dooly y Costa señalan:

Video making is a learning tool because it engages students in a cooperative project in which they need to take individual responsibilities to fulfill core tasks.

(...) Yet, above all, it is an excellent opportunity for integrating all students in the class project (Masats, Dooly y Costa, 2015, p. 346).

Pese a la escasez de investigaciones sobre la aplicación del cine y la creación audiovisual en la enseñanza con AICLE, se puede considerar que sí es aplicable, dado que la tecnología digital permite al alumnado de L1 y al alumnado de L2 ser partícipe y convertirse en miembro de la comunidad de hablantes del idioma de destino. La tecnología digital de vídeo es accesible y asequible, simplifica el proceso de producción, facilitando la creación de textos multimodales. Los datos de vídeo son controlables y hay una amplia selección de herramientas disponibles que permiten a los docentes planificar nuevos tipos de tareas (Masats, Dooly y Costa, 2015).

2.2.4. El cine en Educación Infantil

En la educación infantil se deben iniciar la mayoría de las competencias de forma que se permita entrelazar de forma funcional los aprendizajes y el trabajo de las mismas. El cine es una herramienta con la que podemos iniciar al alumnado en todas las competencias pero de forma específica se desarrollan la competencia cultural y artística, competencia para el tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia lingüística.

Tal y como afirma Breu, (2012) el trabajo de diferentes aspectos del cine nos permite avanzar en la consecución de las distintas competencias. A través del cine se potencia la reflexión, sensibiliza ante situaciones, permite ponerse en el papel de los personajes y formarse opiniones ante una historia. Además de favorecer el diálogo, la confrontación y reflexión que ayuda a formar espectadores con criterio y capacidad crítica. Sin olvidar que el cine y la expresión audiovisual poseen un instrumental especial para recuperar y motivar a aquel alumnado con dificultades para el aprendizaje convencional.

Por otro lado, para el diseño y elaboración de esta propuesta se han tenido en cuenta distintas experiencias llevadas a cabo en la etapa de Educación Infantil como son “Aprender a mirar. Los primeros pasos: los audiovisuales a la Educación infantil”, proyecto desarrollado por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña a través del programa Medios audiovisuales (Bertran, Casablanca, Llovet, Mackay, Maquinay, Pòrtules, Vera, y Vidal, 1999); la experiencia llevada a cabo en la Escuela Solc de Barcelona recogida por Alba Ambrós y Ramón Breu (2011); y la experiencia personal de la maestra Concepción Villar Suárez y su evolución con la aparición de las nuevas normativas recogida por María Piedad Avello (2012).

Aunque he de señalar que, a pesar de que existen experiencias de educación audiovisual muy valiosas en nuestro país, éstas son muy escasas en el ámbito de la educación bilingüe y la Educación Infantil.

3. Breve Introducción y Justificación de la Propuesta

La propuesta de intervención “*¡¡¡Luces, cámara y acción!!!*”, y que en adelante se detalla, tiene como punto de partida el marco teórico expuesto anteriormente, y persigue la iniciación en la alfabetización audiovisual durante la Educación Infantil. A su vez, este planteamiento ha sido diseñado siguiendo el enfoque, ya detallado, AICLE.

A continuación se señalan los aspectos más significativos de esta propuesta:

Por un lado, se plantea el acercamiento del alumnado al mundo del cine, prestando atención a un aprendizaje inicial de ciertos elementos del lenguaje audiovisual y la creación audiovisual.

Por otro lado, se busca el aprendizaje a través de la práctica. Por ello, se desarrolla una propuesta de creación propia, en la que se aplican los aprendizajes adquiridos en la elaboración de tareas significativas y motivadoras. En este caso se trata de la elaboración de un cortometraje con la participación de todo el alumnado. Esta tarea permite desarrollar habilidades creativas y de trabajo en equipo, así como ejercitar las diferentes destrezas lingüísticas.

La propuesta fue desarrollada íntegramente en inglés incluyendo el cine como contenido específico. A través de ésta se posibilita el ejercicio de diversas habilidades cognitivas, así como la comunicación empleando diferentes lenguajes. También se ha tenido en cuenta la dimensión cultural, por un lado, a través del visionado de obras cinematográficas y, por otro lado, con el trabajo en torno a aspectos básicos en la formación de miembros activos de la sociedad como son el respeto por los otros y por uno mismo, o la colaboración.

Además, debe señalarse su carácter innovador, ya que apenas se conocen experiencias similares en esta etapa educativa que puedan tenerse en cuenta como referencia.

4. Contexto

La propuesta de intervención se llevó a cabo en un centro de educación infantil en la ciudad de Espoo, Finlandia, especializado en inmersión lingüística de lengua inglesa.

El grupo con el que se desarrolló dicha propuesta fue el grupo de *preschool* (seis años). Dicho grupo posee un nivel de inglés muy bueno para su edad, expresándose con claridad y fluidez, comprenden los mensajes orales con facilidad. No muestran dificultad en la escritura de palabras sencillas, y son capaces de leer palabras cortas y frases sencillas.

También ha de señalarse que el grupo está familiarizado con el uso de dispositivos tecnológicos, como son el Ipad o el ordenador. Lo cual facilitó el desarrollo de algunas de las actividades.

5. Objetivos

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar a través de esta propuesta son los siguientes:

- Favorecer el aprendizaje del inglés en contextos y situaciones cotidianas.
- Acercar a los estudiantes al mundo del cine mediante la creación de cortometrajes.
- Desarrollar una propuesta de alfabetización audiovisual en la etapa de Educación Infantil.

6. Evaluación

La evaluación se plantea sobre dos aspectos, el alumnado y la propia propuesta de intervención.

6.1. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, así como si éstos han alcanzado los objetivos planteados, se ha llevado a cabo una evaluación formativa en la que se destacan tres momentos: evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final.

La evaluación inicial se desarrollo en la primera sesión de esta propuesta y sirvió de ayuda para detectar la situación de partida de los estudiantes.

Para ello se realizaron preguntas durante la asamblea.

Durante la práctica de la propuesta se ha llevado a cabo una evaluación procesual a través de la recogida continua y sistemática de datos del proceso educativo del alumnado con el fin de comprobar los conocimientos adquiridos por los mismos/as así como detectar posibles problemas y adaptar la propia propuesta a sus necesidades. Para ello se han utilizado técnicas como la observación directa y sistemática y el seguimiento de los diferentes trabajos elaborados por los alumnos/as. A su vez, he usado instrumentos como el diario de clase y una rúbrica de evaluación que fue empleada a lo largo del desarrollo de la propuesta y aportó la información necesaria para la evaluación final, donde se recogieron todas las observaciones y se valoraron los resultados en cuanto a la consecución de los objetivos planteados.

6.2. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A la hora de evaluar la eficacia de la propia propuesta de intervención se tuvieron en cuenta varios aspectos. Uno de ellos es conocer la percepción que los participantes tienen acerca de la misma y de su desarrollo, ya que, tal y como se señala en la investigación llevada a cabo por Ana Castro y Nuria del M. Manzanares (2015), es importante y necesario recoger la opinión de los niños/as desde edades tempranas para poder instaurar procesos de innovación y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, los instrumentos empleados fueron las conversaciones con niños/as y el dibujo infantil. Se trata de técnicas de recogida de datos utilizadas en otras investigaciones (Borzzone y Rosemberg, 2000; Young y Barrett, 2001; Dockett y Perry, 2005; Castro, Ezquerra y Argos, 2012, citado en Castro y Manzanares, 2016) y que permiten recoger la opinión de los más pequeños con eficacia superando la excesiva dependencia de las habilidades verbales de otras técnicas de recogida de información.

De este modo, se diseñó un cuestionario en el que el alumnado, a través de la realización de dibujos, expresó su opinión sobre qué es lo que más y lo que menos les gustó de la propuesta, qué aprendieron de ella, o qué cambios realizarían.

Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta a la hora de evaluar la eficacia de esta propuesta fue la evaluación de la propia práctica docente. En este caso el instrumento empleado fue otra rúbrica de evaluación en la que se detallan aspectos acerca del desarrollo de la propia propuesta, así como de la actitud de la docente.

7. Análisis y Discusión de los Resultados Obtenidos

Basándose en la observación directa realizada a lo largo del desarrollo de la propuesta, y en los diálogos llevados a cabo con el alumnado se puede afirmar que el grado de interés y motivación del alumnado hacia la propuesta fueron muy elevados.

También es muy importante que el alumnado sepa expresar la percepción que posee de su aprendizaje, qué cosas ha aprendido, si le han gustado o no las actividades llevadas a cabo,... Como docente, esta información es muy importante ya que nos permite conocer más a fondo los intereses y necesidades del alumnado.

En cuanto al cuestionario mencionado anteriormente, en el que el alumnado, a través del dibujo respondió cuestiones acerca del proyecto y su desarrollo, y que posteriormente verbalizó sus respuestas, se extrae:

El alumnado coincidió en señalar que les había gustado el proyecto, aunque en algunos momentos les resultó lento. A su vez, la mayor parte

señalaron que lo que más les había divertido había sido la grabación de su propia escena o alguna escena del cortometraje. Otras respuestas fueron conocer y aprender a utilizar una cámara, el proceso de grabación, y la fase de maquillaje. En cuanto a lo que menos les gustó, tan solo un alumno/a señaló que no le gustó la música seleccionada en una de las escenas del cortometraje.

Por otro lado, el alumnado al completo, a la pregunta “¿qué habían aprendido?”, señaló que habían aprendido a manejar una cámara para hacer fotografías y vídeos. A través de esta pregunta se pretendía conocer qué fue lo que tuvo una mayor significatividad para ellos.

Y finalmente, tan solo otro alumno/a señaló que cambiaría el diseño del vestuario y del maquillaje, ya que le habría gustado utilizar materiales de color verde para tener más aspecto de alienígenas.

Por otra parte, los resultados del proceso de aprendizaje observados en el alumnado fueron los esperados inicialmente.

En cuanto a la participación de alumnado se observó que la mayor parte de ellos/as estaban interesados y participaron en todas las actividades llevadas a cabo en el aula, e incluso propusieron ideas. Tan solo dos alumnos/as mostraron poco interés en algunas de las actividades.

En relación con la expresión oral, el alumnado habló de manera clara y apropiada al contexto, empleando un vocabulario apropiado, aunque tres de los alumnos/as destacan por emplear un vocabulario más extenso de lo esperado. Otros dos alumnos/as presentaron un diálogo poco claro, cometiendo errores y apenas utilizaron el vocabulario trabajado.

Con respecto a la expresión corporal, el alumnado empleó el espacio disponible, aunque en algunos momentos no mostró seguridad en su representación. Dos de los alumnos/as se movían y realizaban gestos, aunque de manera mínima.

En lo relativo a la creatividad e imaginación, cinco alumnos/as muestra algunas ideas originales e incluso ingeniosas. A su vez, destacaron dos alumnos/as dando muestra de muchas ideas originales e ingeniosas, mientras que dos de los alumnos/as apenas expresan sus ideas y prefieren esperar a que sus compañeros las propongan y seguirles.

En lo que respecta al pensamiento crítico, seis alumnos/as, identificaba correctamente –aunque no siempre–, y explicaba los problemas o situaciones en detalle, era capaz de evaluar situaciones y proponer soluciones. Otros dos alumnos/as tenían problemas en la identificación y explicación de los problemas o situaciones, y, aunque eran capaces de evaluar las distintas situaciones, no propusieron soluciones a las mismas. Cabe destacar el caso de un alumno/a que era capaz de identificar correctamente las distintas situaciones y explicarlas al detalle, así como evaluarlas y proponer posibles soluciones.

En cuanto al análisis del lenguaje audiovisual, siete alumnos/as comprendieron el argumento de las distintas historias vistas en el aula, aunque no siempre el mensaje que transmitían. Tan solo dos de los estudiantes mostraron dificultades en la comprensión del argumento de alguna de las historias trabajadas.

Con respecto al trabajo en equipo, seis de los estudiantes cooperaron y ayudaron a sus compañeros, y aceptaban los acuerdos tomados por la mayoría, siendo capaces de respetar la opinión de los demás y expresar la suya propia. Aunque en contadas ocasiones, dos de los estudiantes tuvieron problemas a la hora de aceptar los acuerdos tomados en grupo. Cabe destacar un alumno/a al que le resultaba difícil respetar la opinión de los demás cuando ésta era distinta a la suya, e incluso trataba de imponer su opinión al grupo.

En cuanto a la adquisición de nuevos contenidos y vocabulario, todo el alumnado fue incorporando poco a poco el nuevo vocabulario trabajado, aunque mostró mayor dificultad en algunos aspectos como son las distintas profesiones dentro del mundo del cine, o recordar los nombres de los distintos tipos de

planos. En ocasiones necesitaban apoyarse en los murales creados a lo largo del proyecto para comprobar la información y poder nombrarla o explicarla con sus palabras. Cabe señalar la dificultad que mostraron dos de los alumnos/as en este aspecto, ya que necesitaban comprobar los murales con mucha frecuencia.

Todo el alumnado conocía y usó los diferentes elementos digitales empleados a lo largo de la propuesta (cámara, Ipads y computadora portátil) con fluidez, aunque el 100% del alumnado tuvo problemas con los aspectos básicos del programa Windows Movie Maker.

Finalmente, como producto final se elaboró un cortometraje de 4min y 28s de duración, cuyo argumento es el siguiente: *El Planeta de los Sueños ha sido hechizado y sus habitantes no pueden soñar. Por ello, un grupo de soñadores viajan a la luna para poder recoger las piedras preciosas lunares. Sólo con ellas podrán deshacer el hechizo. Mientras recogían las piedras preciosas lunares, se encontraron con una piedra preciosa muy grande que les proporcionaría suficiente energía. Sólo había un problema, ¿cómo conseguirían cargar esa gran piedra preciosa? Gracias al trabajo en equipo consiguen su objetivo y regresan a casa.* Se trata de un argumento sencillo aunque original y coherente, sobre todo si se tiene en cuenta la etapa educativa en la que nos encontramos.

Los distintos personajes de la tripulación fueron elegidos por el alumnado pensando en que cosas podían ser más necesarias en un viaje. Éstos fueron: la capitana, dos científicas, la cocinera, el conductor, la doctora, el ingeniero, el jefe de navegación y el encargado de la seguridad.

A través del diseño y elaboración del cortometraje, además de trabajar la competencia audiovisual, también se trabajaron las habilidades de trabajo en equipo. El alumnado trató de mostrar el valor y lo que significa el trabajo en equipo representando a un grupo de alienígenas con distintos roles, donde todos colaboran y aportan sus ideas, siendo todos ellos importantes y necesarios para alcanzar su meta.

En cuanto a los aspectos lingüísticos, se emplearon diálogos sencillos con un vocabulario asequible para el alumnado. Durante las conversaciones en las que se elaboraron los diálogos, el alumnado se mostró participativo, empleando frases sencillas pero fluidas, e incluso incluyendo vocabulario trabajado anteriormente. Los diálogos fueron elaborados por el alumnado con ayuda de la maestra, pero al haberlos creado ellos mismos les resultó más fácil de recordar.

El vestuario fue diseñado y elaborado por el alumnado en función de los materiales de los que se disponía (bolsas de basura, fieltro, papel aluminio,...). Y para los decorados, no fue necesaria una gran elaboración, ya que se disponía de paredes bastante neutras en las que poder realizar las grabaciones. La nave espacial fue dibujada por la maestra y decorada por el alumnado mediante una divertida actividad de *Arts*.

Finalmente, para la grabación del cortometraje fue necesario utilizar varios espacios del centro.

8. Conclusión

Los resultados obtenidos revelan que el cine es un recurso muy útil, tanto para la promoción del segundo idioma, como para el desarrollo de la alfabetización audiovisual. Por lo tanto, se puede decir que los objetivos propuestos para esta propuesta de intervención se han logrado.

Además, el cine es un medio audiovisual que ofrece múltiples recursos educativos. Favorece el desarrollo de la alfabetización audiovisual, tan necesaria para formar ciudadanos críticos que entiendan y valoren los medios audiovisuales y sepan desarrollar sus propios productos. Al mismo tiempo, ofrece beneficios en el aula bilingüe: por un lado, ofrece valiosos modelos lingüísticos y, por otro lado, la creación de productos audiovisuales favorece el desarrollo de proyectos cooperativos en los que todos los estudiantes se involucran.

Cabe destacar la importancia de llevar a cabo la educación audiovisual desde edades tempranas, ya que fomenta el desarrollo de ciudadanos críticos con control sobre lo que ven y producen. Además, la educación audiovisual ofrece la posibilidad de tomar el cine como contenido para el aprendizaje a través del enfoque AICLE. Este contenido se adapta perfectamente a este enfoque, ya que permite el desarrollo de procesos cognitivos significativos, ofrece múltiples oportunidades para analizar, comprender y producir comunicación, siendo un elemento cultural en sí mismo.

Además, la propuesta en sí se basa en el andamiaje, ya que descompone la elaboración del producto final (el cortometraje) en diferentes actividades que apuntan a lograr la máxima autonomía posible de los estudiantes en su desarrollo. Al mismo tiempo, la metodología en sí misma, práctica y participativa, favoreció el interés y la motivación del alumnado, favoreciendo a su vez el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es una experiencia aplicable a otros contextos y etapas educativas, ya que proporciona motivación a los estudiantes, lo que favorece el interés del alumno en el desarrollo del propio proyecto y, por lo tanto, promueve el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que para el correcto desarrollo de este tipo de experiencias conviene que sean proyectos a largo plazo debido a la complejidad de algunos contenidos, especialmente en la etapa de Educación Infantil. Al mismo tiempo, es importante que las actividades sean manipuladoras, prácticas, que los estudiantes sean partícipes de su proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la comprensión de los diferentes contenidos.

Para concluir, este tipo de experiencias de educación audiovisual brindan grandes beneficios en el marco de la educación bilingüe, ya que proporcionan situaciones naturales en las que el alumnado juega un papel activo. Además, producen motivación, promueven diferentes habilidades significativas de

comunicación y cognitivas, y permiten que el idioma de destino se use con un propósito comunicativo real, todos los cuales son factores clave en el éxito de AICLE.

9. Referencias Bibliográficas

- Ambrós, A. (2016b). Luz, cámara y acción. En M. Fons Esteve y J. Palou Sangrà, (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 223-236). Madrid: Síntesis.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *Diez ideas clave. Educar en medios de comunicación*. Barcelona: Graó.
- Avello, M. P. (2012). Produciendo audiovisuales en Educación Infantil: Del rincón del ordenador al corto de animación. *Revista digital Buenas Prácticas 2.0.*, 17. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de <http://recursostic.educacion.es/heda/web/infantil/691-produciendo-audiovisuales-en-educacion-infantil>
- Bertran, C., Casablanca, N., Llovet, R., Mackay, A., Maquinay, A., Pòrtules, M., Vera, A. y Vidal, R. (1999). *Aprendre a mirar. Les primeres passes (Els audiovisuals a l'Educació Infantil)*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Breu, R. (2012). *Diez claves para usar el cine en el aula*. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de: https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_10clavesleercine_ramonb_reu_acc.pdf/55b7012a-a44b-4de5-8479-2d7624ffb65a
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, VI(11). Recuperado el 5 de diciembre de 2018, de <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- Castro Zubizarreta, A. y Manzanares Cebellos, N. del M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.
- Costa, E. (2006). La pantalla en las aulas: el cine como fin específico en la adquisición de segundas lenguas. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 11-12, 95-112.
- Costa, X., Dooly, M. y Masat, D. (2009). Exploring the potential of language learning through video Making. En *1st International Conference on Education and New Learning Technologies*, 6-8 julio. EDULEARN 09 (pp. 341- 352). Barcelona: IATED.
- Coyle, Hood P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, XV (29), 100-107.
- Jarné, I. (2000). Algunas cuestiones sobre la aplicación didáctica del cine. *Comunicación y Pedagogía*, 163, 89-95.
- Krashen, S. (17 de octubre 2016). *Bilingual Education Accelerates English Language Development* [Entrada de blog]. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de <http://skrashen.blogspot.com/2016/10/bilingual-education-accelerates-english.html>
- Martínez-Salanova, E. (2017). Educomunicación. El cine para educar. Los pintores en el cine. *Aularia*, 6 (2), 1-10. Recuperado el 5 de Diciembre de 2017, <https://revistacomunicar.wordpress.com/2017/04/14/el-cine-para-educar-los-pintores-en-el-cine-i/>
- Muñoz, C. (2000). *Segundas Lenguas y Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.
- Pimentel, A. (2015). Cómo aprender francés a través del cine. *Revista digital Inesem*. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/aprender-frances-a-traves-del-cine/>
- Raposo, M. y Sarceda, Mª C. (2008). El cine como recurso formativo en Educación Infantil: Propuesta para su integración curricular y utilización didáctica en el aula. Criterios para la selección y utilización del cine como recurso formativo en la etapa de Educación Infantil. *Comunicación y Pedagogía*, 230, 8-14.
- Sánchez, J. (2010). Alfabetización televisiva para niños. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 83-96.
- Casarosa, E. (Director). (7 de junio de 2011) *La Luna* [cortometraje]. Recuperado el 5 de diciembre de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=10OVn8UT2bQ>
- Ringling College of Art + Design. (Productora). (2016). *Trashonauts* [cortometraje]. Recuperado el 5 de diciembre de 2018, de: <https://www.youtube.com/watch?v=eVAD99JBwNE>
- Rydstrom, G. (Director). (29 de diciembre de 2006). *Lifted* [cortometraje]. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de: <https://www.youtube.com/watch?v=LVL0c6FrLi0>

Bilinguex: Recursos Bilingües Extremadura

Antonio Juan Delgado García | Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura

Resumen: *Bilinguex* es un blog diseñado para ayudar al profesorado en general en la búsqueda de nuevos recursos para el aula bilingüe. Podemos encontrar desde materiales concretos para las distintas áreas, como herramientas web 2.0 y apps educativas que ayudarán a dinamizar las clases diarias, acercar la asignatura de inglés a los estudiantes y desarrollar sus habilidades comunicativas para expresarse en el idioma. La idea de este proyecto nace como una propuesta de futuro trabajo colaborativo entre docentes de distintas especialidades inmersos en secciones bilingües. Se postula como una “puerta abierta” a toda/os aquella/os interesada/os en la existencia de un sitio en internet al que puedan acceder, tanto alumnado como profesorado, en la búsqueda de recursos para una enseñanza bilingüe en inglés. La página principal del proyecto ofrece una serie de pestañas desde la que se accede a los recursos relacionados con las áreas o materiales de interés. Se ha introducido a modo de índice una aplicación (Pearltrees) para llegar a los recursos de una manera rápida, vistosa y sencilla, y tras la cual aparecen los recursos comentados uno a uno. Esta aplicación podrá ser descargada por el profesorado o el alumnado en Google Play para dispositivos Android y utilizada en cualquier momento y lugar, ya que la misma contendrá todo el material que aparece en el proyecto. Una vez que tengamos la aplicación en nuestro dispositivo móvil habrá que introducir en “búsqueda” la palabra “bilinguex” y tendremos acceso a todo el material de este blog.

Palabras clave: bilingüe, recursos, inglés, herramientas web 2.0, pearltrees

Abstract: *Bilinguex* is a blog designed to help teachers in general in the search of new resources for the bilingual classroom. It covers from specific materials for the different areas to web 2.0 tools and educational apps that will help to streamline the daily classes, expose students to the subject of English and develop their communication skills to express themselves in the language. The idea of this project was born as a proposal of future collaborative work between teachers of different specialties immersed in bilingual sections. It is postulated as an “open door” to all those interested in the existence of a website that can be accessed, both by students and teachers, in the search for resources for bilingual teaching in English. The main page of the project offers a series of tabs from which you can access the resources related to the areas or materials of interest. It has been introduced as an index, an application (Pearltrees), to get to the resources in a fast, colorful and simple way, as well as being commented one by one. This application can be downloaded by teachers or students in Google Play for Android devices and can be used at any time and place, since it will contain all the material that appears in the project. Once we have the application on our mobile device, the word “bilinguex” must be entered in “search” and we will have access to the material of this blog.

Key words: bilingual, resources, English, Web 2.0 tool, pearltress

1. Introducción

La enseñanza bilingüe en las aulas extremeñas está siendo una realidad evidente, fruto del trabajo de las autoridades competentes y del profesorado implicado en la misma; un profesorado que ha decidido formarse y ser competente en otras lenguas para mejorar la calidad de la enseñanza en el día a día. Bien es cierto que, aunque su implantación va tomando importancia en la enseñanza de nuestra región, la misma suscita cierta polémica, no solo en Extremadura, sino en otras partes del territorio nacional como apunta Pérez Cañado en la agencia SINC (Servicio de Información y Noticias Científicas):

En la actualidad, el bilingüismo está suscitando mucha polémica en artículos periodísticos que lo consideran un ‘engaño’ o una ‘locura’. El problema de estos artículos es que se basan en opiniones, casuísticas personales o estudios desactualizados o poco robustos metodológicamente. Estas falsas creencias sobre el bilingüismo pueden contribuir a desmotivar a los participantes en estos programas y a obstaculizar los que se están iniciando o desarrollando en nuestro país (Pérez, 2017).

Pero realmente, ¿qué es lo que algunos expertos y organizaciones plantean en relación a la puesta en marcha de las secciones bilingües? A continuación, se enumeran una serie de factores que podrían incidir de manera más o menos indirecta, para que la enseñanza no sea del todo significativa y conlleve un bilingüismo real, como comenta Mosquera (2018) en su artículo: “Enseñanza bilingüe no es bilingüismo: ¿por qué dos más dos no suman cuatro?”:

1. Poca preparación del profesorado

Los llamados profesores de áreas no lingüísticas (ANL) se están formando de manera diaria, bien a través de cursos presenciales organizados por las administraciones respectivas, bien inscribiéndose en cursos online,

y mediante la inmersión lingüística, tanto en territorio nacional con nativos, como fuera de nuestras fronteras. Así pues, la preparación del profesorado es cada vez mejor y de mayor calidad para afrontar los programas de sección bilingüe que se intentan implantar en nuestra educación.

2. Disminución del nivel de las asignaturas impartidas en inglés

Esta afirmación nos lleva a pensar que, si nuestro profesorado está lo suficientemente formado, será capaz de que este no sea un factor que influya de manera relevante en el aprendizaje de otra área o materia. Quizá en las materias con menos carga horaria que los centros eligen dentro de las secciones bilingües, como por ejemplo Tecnología, Educación Plástica y Visual o Educación Física, puede haber un desfase en este menester, por lo que habría que cuestionarse si estas asignaturas deberían tener un mayor número de horas en el currículum.

3. Los alumnos no acaban siendo bilingües

Depende de lo que entendamos por bilingüismo, pues tendremos que sacar nuestras propias conclusiones. El hecho de impartir ciertas asignaturas en otro idioma, quizá no nos haga ser bilingües propiamente dicho, pero hará que nuestro alumnado sea más competente en L2 y de esta manera se prepara una posible “alfombra roja” para dar el salto a un bilingüismo, a una nueva lengua, a una cultura que es diferente a la nuestra. Parece interesante apostar por esta modalidad, aunque habrá que plantear nuevas ideas y retos para seguir mejorando en el día a día, y ofreciendo una enseñanza de mayor calidad a nuestro alumnado.

4. Tiempo necesario para la preparación de los materiales

Este es un tema controvertido, y es aquí donde debemos pensar y trabajar en comunidad, de manera colaborativa y coordinadamente. Todo lleva su tiempo, pero si lo empleamos en remar en la misma dirección de

forma conjunta, tendremos multitud de materiales al servicio de toda la comunidad. La formación en centros está tomando fuerza en nuestra región, lo que hará posible un trabajo más consensuado y compartido, y que incidirá de manera significativa en el beneficio académico de nuestro alumnado.

5. Poco apoyo para su implantación en los centros

La implantación de los programas bilingües en nuestros centros escolares cuenta con ciertos apoyos, en primer lugar, el claustro de profesorado. Es crucial que cuente con el respaldo real de todos los docentes del centro como punto de partida hacia una enseñanza de calidad. No es simplemente la lengua por la lengua, estamos hablando de mejorar otras capacidades que favorecen el aprendizaje y la mejora de las competencias.

Por otro lado, está el apoyo económico, y esto de momento viene de la mano de los “auxiliares de lenguas” (language assistant). Los centros de primaria y secundaria que tienen implantada una sección bilingüe en sus centros, cuentan con la inestimable ayuda de uno de ellos, nativos que aportan su granito de arena a la hora de acercar lengua y cultura al mismo tiempo, lo que le da un valor añadido al aprendizaje de las lenguas.

La Consejería de Educación y Empleo de Extremadura sigue apostando por la implantación de las secciones bilingües en nuestra realidad educativa, para que las lenguas extranjeras se conviertan en idioma vehicular para la enseñanza de determinadas áreas o materias no lingüísticas (ANL), y de esta manera favorecer el uso comunicativo de esas lenguas extranjeras, ya que se fomenta aprender no solamente el idioma, sino aprender “en el idioma”. En definitiva, una cuestión de esfuerzos por parte de administración y docentes que llevará aparejado una mejora sustancial en la calidad de la enseñanza.

Son todos estos factores, y algunos más, los que hacen plantearnos como docentes el poder aportar algo en relación a los programas bilingües y a la

mejora del aprendizaje de lenguas.

Partiendo de una reflexión sobre lo que es o no es bilingüismo (hay muchas definiciones sobre el término), estaremos de acuerdo en que todas las definiciones de bilingüismo entienden que en las personas bilingües existe una lengua materna o dominante (lengua primaria o L1), y una segunda lengua o L2. Pero está claro, que lo que nos hará más “bilingües” o conocedor de dos lenguas de manera simultánea será el uso habitual que hagamos de ellas. Quizá nuestra comunidad no es la más propicia para ello, pero la irrupción de las nuevas tecnologías en nuestras aulas y en la gran mayoría de los hogares españoles está llevando a cabo una gran revolución en referencia al aprendizaje de idiomas. Internet ha revolucionado muchas cosas, y entre ellas, el aprendizaje de idiomas.

A la hora de aprender algo hay dos premisas fundamentales que no son otras que el interés y la necesidad. Al menos una de ellas tiene que estar presente, lo que conlleva un aprendizaje significativo y real en relación a lo que cualquier sujeto quiere y desea aprender. Para nuestro alumnado, el juego del que tanto hablamos a la hora de aprender no es la única forma de adquirir nuevas competencias lingüísticas, hay otras formas, y éstas, como el aprendizaje de un idioma nos lo ha traído internet, el mismo que ha puesto a nuestro alcance disfrute y aprendizaje de lenguas a través de ver series y películas, escuchar música (incluso cuando hacemos deportes), leer, conocer y hablar con personas de otros países, y todo ello a golpe de click, y gracias a las nuevas tecnologías. Divertirse y apasionarse cuando hablamos de aprender una lengua extranjera es sumamente importante y, como en todo en la vida, necesita de dedicación y práctica diaria para mejorar.

En cuanto a la necesidad de aprender un idioma, arriba mencionada, será algo que tendrá que ver con las decisiones que tomemos en nuestras vidas, ya sea en referencia a nuestro trabajo, nuestros estudios o nuestra decisión

de tener que emigrar a otro país. En cada una de ellas, nos veremos en la imperiosa necesidad de mejorar nuestro nivel de competencia en el idioma, bien para dar lo máximo en nuestro trabajo o estudio, bien para que nos entiendan y seamos entendidos en el lugar donde hayamos emigrados, y que utilicen una lengua diferente a la nuestra.

2. Objetivo

Para apostar por la enseñanza bilingüe en Extremadura está siendo de gran importancia la creación de innumerables webs o blogs con materiales de diversa índole por parte de docentes de nuestra región. Una muestra de ello es Bilinguex, un blog diseñado para ayudar al profesorado en general en su búsqueda de nuevos recursos para el aula bilingüe. En el mismo, podemos encontrar desde materiales concretos para las distintas áreas, herramientas web 2.0 y apps educativas que ayudarán a dinamizar las clases diarias, acercar la asignatura de inglés a los estudiantes y desarrollar sus habilidades comunicativas para expresarse en el idioma.

La idea de este proyecto nace como una propuesta de futuro trabajo colaborativo entre docentes de distintas especialidades inmersos en secciones bilingües. Se postula como una “puerta abierta” a toda/os aquella/os interesada/os en la existencia de un sitio en internet al que puedan acceder, tanto alumnado como profesorado, en la búsqueda de recursos para una enseñanza bilingüe en inglés.

La página principal del proyecto ofrece una serie de pestañas desde la que se accede a los recursos relacionados con las áreas o materiales de interés. Se ha introducido a modo de índice una aplicación (Pearltrees), para llegar a los recursos de una manera rápida, vistosa y sencilla, y tras la cual aparecen comentados uno a uno. Esta aplicación podrá ser descargada por

el profesorado o el alumnado en Google Play para dispositivos Android y utilizada en cualquier momento y lugar, ya que la misma contiene todo el material que aparece en el proyecto. Una vez que tengamos la aplicación en nuestro dispositivo móvil, habrá que introducir en “búsqueda” la palabra “bilinguex” y tendremos acceso a todo el material de este blog.

El objetivo prioritario y fundamental de este proyecto es rodearse de docentes de distintas especialidades inmersos en secciones bilingües y formar un equipo de trabajo listo para seguir dando forma y contenido a este blog. Seguramente muchos de estos docentes tendrán materiales en los discos duros de sus ordenadores, discos duros virtuales o webs de todo tipo, listos para ser compartidos desde aquí con el resto de compañeros.

Una vez dentro del blog, nos encontramos con distintas pestañas en relación a diferentes áreas o materiales y que son las siguientes:

2.1. ENGLISH

Este apartado ofrece webs interesantes relacionadas con las cuatro destrezas del lenguaje: la comprensión escrita (Reading), la expresión escrita (Writing), la comprensión oral (Listening), la expresión oral (Speaking). Además, una sección sobre gramática (Grammar) y otra sección, un poco cajón desastre, a la que se ha denominado “Un poco de todo” (A bit of everything).

En relación a la comprensión escrita, podemos acceder a diversos materiales divididos por temáticas:

- a) Ejercicios de comprensión lectora: ejercicios de temática variada y por niveles para practicar la comprensión lectora en inglés.
- b) Lecturas: libros e historias para leer online (algunos pueden ser descargados gratuitamente).

- c) Periódicos / Noticias / Revistas: acceso a periódicos online y a noticias simplificadas con ejercicios variados, adaptados a diferentes niveles de comprensión.

Para mejorar la expresión se muestran una serie de enlaces web de uso diario en el día a día de cualquier profesor/a de inglés, y otros que se han ido descubriendo en el trabajo de curación de contenidos que se sigue realizando en la actualidad. Recursos que serán, sin duda alguna, de utilidad para el profesorado y el alumnado inmerso en el aprendizaje del inglés.

En relación a la comprensión oral, aparece una nueva subdivisión de materiales:

- a) Listening activities: en su mayoría, ejercicios de comprensión oral.
- b) Learn English through movies, videos and news: un elenco de webs que ofrecen un buen material para mejorar el inglés, a través del cine, videos y noticias en general.
- c) Música: elemento imprescindible al tratar con adolescentes, centro de interés universal y que ofrece un material vivo y directo para mejorar la comprensión oral y la adquisición de vocabulario.
- d) Podcasts: muy de moda en los tiempos en los que corren, y una eficaz herramienta para aprender idiomas. Se trata de contenidos multimedia, generalmente audios, y pueden escucharse en cualquier momento y en cualquier lugar.

En el apartado de la expresión oral, se podrá encontrar un poco de todo, desde sitios web que nos ofrecen preguntas organizadas por temas para trabajar los debates en clase, hasta flashcards, juegos, ejercicios, diálogos leídos, trabalenguas, etc. En definitiva, interesantes y útiles materiales para mejorar la expresión oral.

En cuanto a la gramática, elemento muy a tener en cuenta a la hora de aprender un idioma, innumerables páginas dedicadas al estudio y la práctica de la gramática inglesa, y donde se pueden realizar ejercicios y corregirlos de forma online.

Por último, la sección “A bit of everything”, dedicado a aquellas webs o sitios que nos ofrecen “un poco de todo” o bien temas varios - cultura, temas transversales, valores, juegos, etc. - para trabajarlos a través del inglés como lengua vehicular.

En relación a las distintas áreas que se pueden o podrían impartir dentro de una sección bilingüe, se ha optado por las siguientes:

- Art
- Geogrpht/History
- Maths
- Science/Biology
- Technology
- Music
- ICT
- RE
- PSHE
- PE

Se ha intentado llevar a cabo un exhaustivo trabajo de campo para recabar webs de utilidad para dichas materias, fruto del trabajo en una sección bilingüe en un centro de secundaria como es el IES Cristo del Rosario de Zafra, Badajoz y el apoyo de compañeras/os especialistas de las ANL (Áreas No Lingüísticas). De todas maneras, el seguimiento y continuidad en este proyecto, en una

posterior fase, pasaría por poder trabajar con otros docentes de la especialidad de inglés y de otras áreas, para aportar actividades, ideas y proyectos que se están o se han llevado a cabo en distintos colegios e institutos, y que pudieran ser trasladables y de utilidad para otros centros y alumnado.

Por último, este blog proporciona materiales relacionados con otros temas de interés en relación al aprendizaje de una lengua.

2.2. AICLE

Se denomina AICLE al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, también conocido en inglés por las siglas CLIL (Content and Language Integrated Learning). Se trata de una metodología para el aprendizaje de lenguas en la que se imparten otras materias, o parte de ellas, en otra lengua extranjera con un doble propósito, por una parte el aprendizaje del contenido, y por otra la lengua en sí. Según David Marsh (1994), uno de sus fundadores, esta metodología solo tiene ventajas:

El funcionamiento de AICLE se basa en que los contenidos enseñados a los alumnos sean presentados en una lengua diferente a la materna. De esta manera, el conocimiento del idioma se fusiona con el conocimiento del contenido y la lengua ve aumentada su presencia en el currículum de una forma muy amplia. AICLE está basado en la adquisición de un idioma de manera natural. Esta metodología no muestra sus beneficios de forma inmediata. Es un proceso largo que requiere dedicación: para convertirse en un alumno con conocimientos de inglés muy altos se requieren una media de cinco a siete años formando parte de una educación bilingüe. (Marsh, 2017)

Desde distintas instituciones en Extremadura, tanto públicas como privadas, se está apostando por esta metodología, bien a través de cursos presenciales en los distintos CPRs existentes en nuestra región, cursos

promovidos por sindicatos, y a ello unimos la formación online de la propia Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, del que he sido tutor y en el que ya lleva unas cuantas ediciones la puesta en marcha del curso: Uso de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Interesante iniciativa para comprender y manejarse en esta metodología, muy ligada a la implementación e implantación de las secciones bilingües.

2.3. DICCIONARIOS

En este apartado, se han incluido distintos tipos de diccionarios, y que van desde diccionarios bilingües, pasando por diccionarios de imágenes y otros de diversa índole y utilidad.

El diccionario es una herramienta de gran utilidad en la clase de inglés y del que en general, hacemos poco uso en el día a día; quizá por el tiempo que podamos dedicar a su consulta y no a realizar otras tareas más motivadoras para el alumnado. Como apuntan Alonso y Palacios (2018) en su artículo “El uso del diccionario en el aula de ELE”, el alumnado puede trabajar de forma autónoma para ampliar su vocabulario, resolver dudas ortográficas y encontrar información relativa a la pronunciación entre otras. Además, al contar con ordenadores y/o dispositivos móviles en el aula y conexión a internet, tenemos multitud de diccionarios de todo tipo para poder consultar. Será el profesorado el que guíe al alumnado en una elección adecuada para cada momento.

Por lo tanto, apostar por el uso de diccionarios en el aula de inglés, parece un tema a tener muy en cuenta, siempre y cuando se utilicen de manera estratégica y llevando a cabo actividades motivadoras para el alumnado. Y sobre todo, de gran importancia, aprender a usar los mismos de manera significativa para aportar nuevos conocimientos a nuestro alumnado.

2.4. RÚBRICAS

A través del uso de rúbricas en el plano educativo aportamos al alumnado una herramienta clara y concisa en referencia a su propio aprendizaje y a la forma de aprender. Internet nos ofrece varias herramientas para poder realizar rúbricas y facilitar al docente, de esta manera, una manera de evaluar plural y significativa de cara al aprendizaje. Pero, ¿qué es una rúbrica o matriz de evaluación? Los Cuadernos de Docencia Universitaria 26, nos acercan una introducción al uso de rúbricas, basado en el curso “Elaboración de rúbricas para la evaluación de competencias transversales”, organizado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, y en el que podemos leer la siguiente definición:

Una rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente. (Alsina, 2017, p. 8).

El uso de las rúbricas en educación, proporciona por tanto a nuestro alumnado un marco de acción de cara a la realización de tareas en el ámbito escolar, conocer en todo momento lo que tiene que hacer y cómo llevarlo a cabo para lograr un aprendizaje real y significativo. Entonces, ¿por qué utilizarlas? A continuación, podemos leer unos claros beneficios, tanto para el profesorado como para el alumnado, como apunta Esther Carrizosa Prieto en las II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación: Rúbricas para la orientación y la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales, y en las que comenta lo siguiente:

- Son fáciles de usar por el profesor y de explicar a los alumnos.
- Dejan bastante claras las expectativas de los profesores, lo que se transforma para los alumnos en seguridad sobre cómo alcanzar lo que el profesor espera que ellos sepan hacer.
- Los alumnos tienen mucha más información sobre sus fortalezas y debilidades en la asignatura que en otro tipo de evaluaciones (retroalimentación).
- Fomentan el aprendizaje y la autoevaluación: los alumnos evaluados por medio de rúbricas desarrollan más capacidades que los evaluados por otras formas más tradicionales.
- Facilitan el desarrollo de las competencias.
- Facilitan la comprensión global de los temas y la internalización de las capacidades.
- Ayudan a los alumnos a pensar en profundidad.
- Incrementan la objetividad del proceso evaluador: los criterios son conocidos de antemano, no pueden ser modificados arbitrariamente.
- Sirven para evaluar procesos, no solo resultados.
- Promueven la responsabilidad de los alumnos, que en función de los criterios expuestos pueden revisar sus trabajos antes de entregarlos al profesor.
- Facilitan al profesor las explicaciones a los alumnos sobre las calificaciones ante las revisiones de estas. (Martínez, 2008, p.130)

El blog nos proporciona una serie de sitios web de interés para la elaboración y utilización de rúbricas, así como enlaces y ejemplos de rúbricas en secundaria.

2.5. HERRAMIENTAS WEB 2.0

Las herramientas web 2.0 han venido para quedarse y ayudar al profesorado en su tarea diaria de ofrecer al alumnado una enseñanza de calidad y sobre todo motivadora. Tenemos que ofrecer a los llamados “nativos digitales”, herramientas que les hagan ser más competentes en aquello en lo que se están formando, y encaminadas a un aprendizaje colaborativo y significativo.

A priori, y teniendo en cuenta la gran irrupción de las TIC en nuestras aulas, este tipo de herramientas aplicadas al aprendizaje de lenguas (o la enseñanza en general), parecen un recurso de gran interés pedagógico, centrado en el propio alumnado y que potencia sus capacidades innatas de aprender de manera autónoma, y de mejorar el plano personal y el trabajo en equipo.

En este apartado, se pueden consultar una serie de herramientas de utilidad en relación a diversas tareas que podamos proponer en el aula a nuestro alumnado, y que se han dispuesto de la siguiente manera:

- a) Video, animaciones, fotografía e imágenes
- b) Murales, posters virtuales y post it
- c) Dibujar
- d) Escritura: documentos
- e) Mapas
- f) Mapas mentales
- g) Líneas de tiempo
- h) Presentaciones
- i) Audio
- j) Webquests
- k) Cuestionarios y encuestas

- l) Discos duros virtuales
- m) Marcadores
- n) Miscellaneous (herramientas diversas)

Como se puede ver en el blog, innumerables herramientas de todo tipo para que le demos uso en el aula y que, a buen seguro, serán del agrado de nuestro alumnado.

2.6. APPS EDUCATIVAS

Otras herramientas emergentes en nuestra sociedad son las apps. Existen en el mercado gran cantidad de ellas, que a buen seguro serán atractivas para nuestro alumnado, y que podremos con ello, hacer que nuestras clases sean más motivadoras e interesantes. La mayoría se pueden descargar a través de la aplicación de “Google Play”, pero existen muchas otras para iphone.

Este tipo de herramientas, presentan una serie de ventajas interesantes como nos comentan en Wikilibros, donde podemos acceder a un estudio sobre las aplicaciones educativas, en relación a sus fortalezas y debilidades. En estas líneas se puede leer un pequeño resumen sobre sus ventajas:

- a) Movilidad: pueden utilizarse en cualquier momento y lugar si tenemos acceso a internet.
- b) Versatilidad: se puede adaptar la misma a cualquier idea o proyecto de cara al aprendizaje.
- c) Adaptabilidad: se puede evitar el uso tradicional del libro de texto, y adaptar al proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más visual, creativo, y participativo.
- d) Interactividad: nuestro alumnado pasa a tener una papel más activo y determinante de cara al proceso de aprendizaje.

- e) Interconectividad: el alumnado entra en contacto con otros, puede intercambiar información y aprender de manera conjunta y colaborativa.

2.7. FLIPPED CLASSROOM

La clase invertida o “flipped classroom”, se postula como una metodología o modelo pedagógico centrado en el alumnado, responsable de su propio aprendizaje y en el que ciertos procesos de adquisición del conocimiento se realizan fuera del aula, para más tarde, y con la ayuda del profesorado, llevar a cabo un aprendizaje significativo de una manera práctica. Como apunta Achútegui (2014) en su Trabajo Fin de Grado: Posibilidades Didácticas del modelo “Flipped Classroom” en la Educación Primaria, y según palabras de Carmen González Franco sobre este modelo pedagógico: “tiene la ventaja de que permite al profesor acompañar a sus alumnos en el momento en el que se enfrentan a la aplicación de los contenidos adquiridos, consiguiendo así un aprendizaje más eficaz” (p.7).

Hablamos de una metodología en la que tanto profesorado como alumnado, adquieren un nuevo rol, el primero como guía y acompañante, y el segundo como protagonista indiscutible del proceso enseñanza-aprendizaje. Según Bergmann y Sams, dos profesores de química en Woodland Park High School en Woodland Park Colorado que acuñaron el término “Flipped Classroom” y que significa literalmente “aula invertida”, comentan lo siguiente:

Dar la vuelta a la clase permite a los profesores aprovechar las ventajas que nos brinda la tecnología para aumentar su interacción con los alumnos. El enfoque Flipped Classroom crea una mezcla ideal de enseñanza en línea y enseñanza cara a cara, que ha empezado a conocerse como la clase conjunta. (Bergmann & Sams, 2014).

Una solución ideada para evitar que el alumnado pierda clases por cualquier motivo, y que a través de grabar los contenidos y enviarlos a su alumnado para su visualización en casa, la clase se convierte en un lugar para resolver dudas y realizar proyectos o tareas en relación a los contenidos adquiridos, un claro cambio con respecto al modelo tradicional, y con el que se comprueba que con este nuevo enfoque mejoran las calificaciones y el rendimiento académico del alumnado.

La aportación del blog a este respecto aparece reflejada de la siguiente manera:

- a) Información general: sitios web que aportan información sobre el modelo “Flipped Classroom” en general.
- b) Herramientas web 2.0 para aplicar esta metodología en el aula.
- c) Ejemplos prácticos que se están llevando al aula por distinto profesorado.

Un enfoque metodológico a tener en cuenta en pleno siglo XXI para mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir un aprendizaje significativo. El modelo, como apunta Oneca (2017) en su Trabajo Fin de Grado: Posibilidades Didácticas del Modelo Flipped Classroom en Educación Primaria, tiene una serie de beneficios o ventajas:

- Liberar tiempo de clase e invertirlo de manera más provechosa para los alumnos.
- Atención individualizada (conocer más a fondo a los alumnos).
- Material accesible, los alumnos tienen la posibilidad de acceder a los contenidos generados tantas veces como deseen.
- Involucra al estudiante en su propio aprendizaje, despertar su interés y motivarle.

- Mejorar la relación entre iguales y favorecer el aprendizaje colaborativo.
- Involucra a las familias desde el inicio del proceso de aprendizaje.
- Limitar o reducir el tiempo de deberes en casa. (Oneca, 2017, p. 21)

Probablemente, es una metodología que se está empezando a utilizar en nuestro sistema educativo actual para transformar y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. Conclusiones

Tras la presentación pormenorizada de las partes que componen el blog “Bilinguex”, junto con las ideas que van encaminadas a apoyar y a apostar por el bilingüismo en nuestra región, se hace patente el uso de un espacio web, como el blog que se presenta, para que tanto profesorado como alumnado de las secciones bilingües en inglés, tengan un marco de referencia para poder desarrollar y mejorar distintas competencias de cara al proceso enseñanza-aprendizaje en relación a las lenguas.

El blog se presenta, en su primera fase, como un trabajo de curación de contenidos para implementar el aprendizaje de la lengua inglesa, al igual que el aprendizaje de contenidos en varias áreas o materias, utilizando la misma como lengua vehicular. Además, pone de manifiesto y en valor, el uso de otros elementos de interés de cara al aprendizaje como son las herramientas web 2.0 y las apps educativas que podemos encontrar en internet. A ello, hay que sumarle propuestas metodológicas como son el AICLE y la “Flipped Classroom” que puedan acercar al alumnado a un aprendizaje significativo, que propician un cambio de roles en la escuela del

siglo XXI, y en el que el alumnado entra en escena como pieza fundamental de su propio aprendizaje, guiado y ayudado en todo momento por la figura del profesorado.

En una segunda fase, este proyecto intenta llevar a cabo un trabajo colaborativo y cooperativo con otros docentes, tanto de la materia de inglés como con profesorado de áreas no lingüísticas. La idea es dotar al espacio web de materiales reales, testados y elaborados por distintos docentes en sus centros respectivos, lo que va a dar una mayor envergadura y potencialidad de uso a docentes y alumnado en general.

Como conclusión, cabe decir que este mismo proyecto o trabajo es extrapolable a otras secciones bilingües en otros idiomas, y por lo tanto un proyecto abierto y que puede ser asumido por la Asesoría de Plurilingüismo de cara a llevar a cabo un portal educativo en Educarex¹ (similar al blog que se presenta en este artículo) para las distintas lenguas presentes en los centros educativos de Extremadura.

4. Referencias Bibliográficas

- Achútegui, S. (2014). Posibilidades del modelo Flipped Classroom en la Educación Primaria. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000712.pdf
- Agencia SINC (2017). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera: más sobre el CLIL. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lengua-extranjera/549202460205/>
- Agencia SINC (2017). Efectos positivos de la enseñanza bilingüe en comunidades monolingües. <https://www.agenciasinc.es/Noticias/Efectos-positivos-de-la-ensenanza-bilinguee-en-comunidades-monolinguees>

¹ Educarex: Portal educativo de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. <https://www.educarex.es/>

- Alonso, E. y Palacios, J. M. (2018). El uso del diccionario en el aula de ELE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/08_alonso-palacios.pdf
- Alsina, J. (2013). Cuadernos de Docencia Universitaria 26: Rúbricas para la evaluación de competencias.
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Bilinguex (2018). Recursos Bilingües Extremadura. <http://bilinguex.blogspot.com/>
- British Council (2018). Content and Language Integrated Learning.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>
- Cosmes-Cuesta, J. (2006). El uso del diccionario monolingüe en la clase de ELE, ¿un recurso olvidado? Actas I Congreso Nacional ANPE.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In Marsh, D (eds.) CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. European Commission.
- García, L. (2016). Aplicación de la metodología AICLE en educación secundaria.
- García, E. (2009). El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca. Universidad Antonio de Nebrija.
- Gómez, M. E. y Johnstone, R. (Coords.). (2017). Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Intef (2017). Materiales y recursos específicos AICLE.
- Liso, J. (2016). La aplicación práctica del Flipped Classroom en Educación Primaria.
<https://www.theflippedclassroom.es/wp-content/uploads/2016/08/MODELO-TFG-Jorge-Liso.pdf>
- Martín, D., Santiago, R. (2015) ¿Es el flipped classroom un modelo pedagógico eficaz?:Un estudio sobre la percepción de estudiantes de Primaria, ESO y Bachillerato. Comunicación y Pedagogía.
<https://www.researchgate.net/publication/299584988/download>
- Navés, T. & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Oneca, P. (2017). Posibilidades Didácticas del Modelo Flipped Classroom en Educación Primaria.
https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002403.pdf
- Superprof (2018). Mejorar el nivel de inglés gracias a los podcasts.
<https://www.superprof.es/blog/aprender-ingles-con-podcasts/>
- Unirrevista (2018). Enseñanza bilingüe no es bilingüismo: ¿por qué dos más dos no están sumando cuatro?
<https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/ensenanza-bilingue-no-es-bilinguismo-por-que-dos-mas-dos-no-estan-sumando-cuatro/549203612143/>
- Wikilibros (2018). Ventajas e inconvenientes del uso de APPs educativas.
https://es.wikibooks.org/wiki/Aplicaciones_Educativas/Ventajas_e_inconvenientes_del_uso_de_APPs_educativas

Desde Barbaño... la vuelta al mundo en un año

Fernando Díaz-Pinés Mansilla · Consuelo Domínguez Jiménez · Álvaro Montero Domínguez

| C.E.I.P. Torre Águila, Barbaño, Badajoz

Resumen: Este proyecto que ha vertebrado toda la vida del centro, se llamó: “Desde Barbaño... la vuelta al mundo en un año”, con el que virtualmente hemos conocido ciudades, países y continentes diferentes cada mes, realizando innumerables actividades y talleres. Consideramos que la cultura, el patrimonio y las tradiciones evolucionan simultáneamente con la lengua y hay que incluirla en la enseñanza de esta, en español o en cualquier otra. La Radio Escolar ha sido nuestra principal herramienta y un Álbum para coleccionar cromos ha mantenido la motivación todo el curso. ¡Atrévete a conocer más!

Como conclusiones podemos decir que nuestro proyecto ha tenido una gran capacidad para desarrollar las Competencias Clave, la expresión, la comprensión oral, la dicción y la estructura del discurso.

Los alumnos han aprendido de forma lúdica, divertida, participativa y motivadora. Siendo ellos quienes han construido su aprendizaje, desarrollando de forma natural la lectura, la lectoescritura, la socialización y la investigación. Fortaleciendo las inteligencias múltiples, creando su propio conocimiento, al buscar soluciones creativas.

La implantación de nuestra radio escolar “Onda Torre Águila”, ha compensado nuestro ambiente rural de pocas oportunidades dándonos una mejor visión social y cultural. Nos ha ofrecido una oportunidad para practicar los valores que intentamos transmitirles a diario, como el trabajo en equipo, respetar el turno, la escucha, mejorar su autoestima, la inteligencia emocional y la autonomía.

Y por último ha sido un gran recurso que nos ha permitido evaluar y que el alumnado se haya autoevaluado su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Cultura, lengua, motivación, radio escolar, coleccionismo, gamificación.

Abstract: This project that has vertebrated the whole life of the center, was called: “From Barbaño... around the world in a year”, with which we have virtually met different cities, countries and continents each month, carrying out countless activities and workshops. We believe that culture, heritage and traditions evolve simultaneously with the language and must be included in the teaching of this, in Spanish or in any other. The School Radio has been our main tool and an album to collect cards has kept the motivation the whole course. Dare to know more!

As conclusions we can say that our project has had a great capacity to develop the Key Competences, developed the expression, the oral comprehension, the diction and the structure of the speech.

The students have learned in a playful, fun, participatory and motivating way. Being they who have built their learning, developing in a natural way reading, reading, writing, socialization and research. Strengthening multiple intelligences, creating their own knowledge, when looking for creative solutions.

The implementation of our school radio "Onda Torre Aguila", has compensated our rural environment with few opportunities giving us a better social and cultural vision. It has offered us an opportunity to practice the values that we try to transmit to them daily, such as teamwork, respecting the turn, listening, improving their self-esteem, emotional intelligence and autonomy.

And finally it has been a great resource that has allowed us to evaluate and that the students have self-evaluated their learning process.

Key words: culture, language, motivation, school radio, collecting, gamification

1. Introducción

1.1. PRESENTACIÓN - REFLEXIÓN

El C.E.I.P. *Torre Águila* situado en Barbaño (Badajoz, España), localidad de 670 habitantes, tenía el curso pasado 56 alumnos (3-12 años) y 10 docentes, 4 de ellos itinerantes. Después de analizar qué mejoras necesitaría nuestra acción educativa, en un entorno rural, con alumnos que presentaban dificultades en la adquisición o mejora de sus competencias, relaciones sociales, respeto al diferente y donde se manifestaba un gran desconocimiento de realidades muy diferentes a las suyas, estando lejos de ser competentes para saber apreciar expresiones culturales suyas o de los demás a través de la música, danza, artes plásticas, tradiciones o la literatura. Queríamos favorecer la adquisición más natural de un código lingüístico diferente al materno, entendiendo que la cultura va relacionada implícita y explícitamente a la lengua, facilitando al alumnado un acercamiento a aquellos entornos culturales de donde se enraízan y manan otras lenguas.

Con estas preocupaciones, quisimos ponernos "manos a la obra" buscando una acción integradora, motivante e innovadora que pudiera ser una gran herramienta para cambiar y mejorar nuestra acción educativa añadiendo un plus de calidad que solo podríamos hacerlo con la implicación de todo el claustro y de las familias, como así ha sido.

Además, en la evaluación de nuestra práctica docente, detectamos que no estábamos siendo capaces de dar una orientación efectiva metodológica en el aprendizaje por competencias, pero sí éramos conscientes de que si seguíamos trabajando igual, no tendríamos resultados diferentes.

Las circunstancias y dificultades para cambiar nuestra forma de ver la educación son diversas, destacando que mantenemos arraigadas unas costumbres de creer que todo sigue funcionando bien transmitiendo los contenidos como siempre se ha hecho, dándole más peso al saber que al aprender a aprender, que al saber hacer. Si añadimos la dificultad de evaluar

competencialmente y las diferentes ideas para trabajar por competencias, encontramos un gran obstáculo para trabajar con ellas.

Así pues, necesitábamos una herramienta que todos entiésemos como útil para trabajar las competencias de nuestro alumnado, que fuera realista y que, desde el principio, pudiésemos ver como una oportunidad factible de trabajar hacia un nuevo paradigma educativo donde nuestros alumnos sean más activos y capaces de transferir sus conocimientos a distintas situaciones. Además, esta herramienta debería tener un centro de interés para ser tratado desde todas las áreas curriculares, de forma más globalizada.

Tres son los ejes principales sobre los que giraba nuestra acción educativa en el curso 2017-2018:

- DESDE BARBAÑO... LA VUELTA AL MUNDO EN UN AÑO, nuestro centro de interés y lema.
- LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN, nuestras herramientas.
- ONDA TORRE ÁGUILA, nuestra radio escolar.

Tras un proceso de debate e investigación, acordamos trabajar a aspectos que entendíamos como deficitarios en torno a un centro de interés. Este proyecto que ha vertebrado toda la vida y la actividad del centro, adquirió el nombre o lema: **“Desde Barbaño... la vuelta al mundo en un año”**, con el que virtualmente hemos conocido ciudades, países y continentes diferentes cada mes, realizando innumerables actividades y talleres. Propiciando en el profesorado y alumnado la curiosidad por conocer otras culturas.

Posteriormente en nuestra Metodología de actuación analizaremos los productos generados, que nos sirvieron para cumplir nuestros objetivos e insertarnos lúdicamente en las diferentes culturas, buscando el enriquecimiento cultural y social de nuestro alumnado y de la Comunidad Educativa.

Junto a Julio Verne, que “nos visitó” el día que presentamos el proyecto a la comunidad educativa, y siguiendo los pasos del Señor Fogg, protagonista de su novela “La vuelta al mundo en 80 días”, recorrimos los cinco continentes y conocimos realidades cercanas y lejanas; haciéndonos más conscientes de la nuestra.

Esta novela sólo es una excusa, la hemos leído, trabajado e interiorizado, pero nuestro trabajo de investigación ha superado con creces el viaje narrado y los lugares visitados.

Para darle una mayor repercusión y acercamiento a las familias y a otras personas interesadas, paralelamente al proyecto, comienza la andadura de nuestra Radio Escolar **“Onda Torre Águila”**. Ha sido creada para buscar nuevas vías de trabajo con todas las asignaturas del currículum y utilizarla para dar visibilidad a los distintos proyectos y planes de nuestro centro, siendo aquí donde se encuentra con nuestro centro de interés.

La radio es otra de las piedras angulares sobre las que ha girado el centro durante el último curso, con la enorme aportación de la mejora en competencia lingüística, fundamentalmente, y en la motivación y autonomía del alumnado. Partíamos de la hipótesis de que sería una magnífica herramienta para trabajar en competencias, ahora podemos decir que nos quedamos cortos pues no solo hemos trabajado las competencias en comunicación lingüística, sino en muchas otras. La Radio Escolar nos ofrece grandes posibilidades para dinamizar el Centro, motivando a los alumnos con la idea de compartir todo lo que aprenden y viven dentro y fuera del aula.

Así mismo, y no menos importante, las **Nuevas Tecnologías** han sido cruciales en el trabajo cooperativo realizado por profesorado y alumnado. Hemos utilizado, como una oportunidad y un reto, para acercarnos más adecuadamente a la consecución de los objetivos propuestos y adquisición de las competencias estimadas, el lenguaje digital para un alumnado ya

eminentemente inserto en una sociedad digitalizada. Los ámbitos cruciales de la educación se potencian y son privilegiados con esta alfabetización digital, la actitud, conocimiento, valores y la capacidad de aprender a hacer. Por todo esto hicimos un esfuerzo de integración de las TICs en nuestro trabajo independientemente de las edades de nuestros alumnos, aunque con un compromiso de formación mayor con los alumnos de cursos superiores que supuso un conocimiento básico de procesadores de texto, navegación en internet, el diseño de imágenes y el manejo de GoogleDrive para compartir y editar las producciones.

También afrontamos la curación de contenidos con Audacity o editores de texto. Presentaciones visuales con Prezzi o Genially. La utilización de imágenes digitalizadas para cartelería y presentación de trabajos con CorelDraw o Canva. La creación de vídeos de actividades con diferentes aplicaciones como Scoompa, Filmora o Power Editor. Gamificación con Kahoot o Plickers. El uso de códigos QR enlazando diferentes recursos digitales. La comunicación y difusión de nuestro trabajo con redes sociales como ClassDojo para la comunidad educativa o Wordpress, Facebook y Youtube para quien quiera.

Dada la enorme dimensión que adquirió nuestro proyecto, elaboramos una memoria digitalizada, donde poder encontrar todos los documentos, imágenes, vídeos y material para descargar, poniéndolo a disposición de cualquier centro educativo o docente que quiera trabajar en el mismo sentido que nosotros.

1.2. GENERANDO EXPECTATIVAS

Como base de nuestro trabajo e incluido en una reflexión previa, analizamos las técnicas de marketing publicitario que podrían servirnos para generar expectativas, tanto a los alumnos, como a las familias, utilizando las siguientes:

- Evitar decirlo todo. Crear el ambiente antes de iniciar una actividad. Sin dar detalles que llegarán al final, transmitiendo solo una idea general que llame la atención pero que no sea controlada por los alumnos.
- La intriga debe tener una fecha de resolución, por lo que debíamos poner fecha a los acontecimientos. Los alumnos y padres, querrán saberlo todo y aguantarán expectantes pues saben la fecha de resolver las dudas. Pero no es conveniente alargar mucho los plazos entre los anuncios y la resolución final, nosotros solíamos anunciar un acontecimiento una semana antes. Por ejemplo el cartel que anunciaba días previos que “el día 2, de octubre, empieza todo”
- Tener un nombre, lema o logotipo que nos identificase estaba entre nuestras metas para generar estas expectativas. Así pues, con nuestro logo, las mascotas de la radio o el lema del proyecto, nos identificaban rápidamente. Siendo más fácil difundir ya que los alumnos y las familias compartían el mensaje sin pedirselo.
- Para crear ganas de conocer y aprender más, y dar respuesta a la intriga e importancia a nuestra labor y esfuerzo, era imprescindible mostrarse entusiasmados. Si a nosotros no nos apasionaba todo lo que proponíamos, ¿cómo se van a entusiasmar los alumnos o sus familias?. Dice una máxima marketiniana, “mientras más entusiasta seas, más curiosidad generas”.
- No podemos generar expectativas y “desinflarnos”, crearemos debate, discusiones, conversaciones en nuestras redes sociales y debemos incentivarlas, siguiéndolas y alimentándolas.

El Classdojo y el perfil de Facebook de la Radio Escolar son nuestros modos de generar debates. A través de estas plataformas hemos podido “sentir” la implicación real de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

2. Objetivos e Hipótesis

Tras analizar la situación previa y redactar unos OBJETIVOS surgen unas hipótesis que querríamos evaluar al final del proceso. Estos fueron algunos de los objetivos.

- Buscar el enriquecimiento cultural y social como base de un aprendizaje lingüístico.
- Mantener un alto nivel de motivación y de generación expectativas durante todo el curso.
- Mejorar el método para la adquisición de competencias clave.
- Adquirir conocimientos, de forma globalizada, sobre historia, geografía, cultura, tradiciones, gastronomía, literatura, arte... y curiosidades sobre países de los cinco continentes.
- Promover en toda la comunidad educativa la curiosidad por conocer otras culturas.
- Garantizar la motivación en su tarea escolar y asociarla al esfuerzo, implicación y compañerismo, para completar un álbum de cromos.
- Incorporar la gamificación como herramienta para alcanzar mediante la experimentación, la experiencia y la diversión los objetivos propuestos.
- Integrar en el trabajo de aula y en las tareas del proyecto las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Siendo el lenguaje digital un lenguaje natural en el proceso educativo.
- Valorar la diversidad como un factor positivo en los seres humanos.
- Crear una escuela más cívica e integradora.
- Promover en el profesorado y alumnado la curiosidad por conocer otras culturas.

- Trabajar conceptos de forma interdisciplinar.
- Crear un álbum para ser completado gracias a la actitud y aptitud del alumnado.
- Aumentar la imaginación, la capacidad de crear mundos fantásticos y de meterse en la historia del viaje alrededor del mundo.
- Poner en marcha una radio escolar como herramienta escolar para la adquisición de competencias, especialmente las relacionadas con la comunicación lingüística.
- Crecer en autoestima al sentirse parte activa de su propio aprendizaje y al querer compartir lo aprendido, por ejemplo en la radio escolar, sintiéndose protagonistas de espacios de comunicación social.

Tras la reflexión, análisis de la situación y la elección de los objetivos citados, surgen varias **HIPÓTESIS**, una principal y dos secundarias:

- “Un acercamiento a las realidades socio-culturales más o menos lejanas puede favorecer la formación lingüística del alumnado participante en este proyecto globalizador”.

Como hipótesis secundarias señalamos:

- “La motivación del alumnado influye en el rendimiento académico”, como señala entre otros autores. Rivera (2014).

La motivación es el estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades; es el ingrediente esencial que hace que seamos capaces de aprender algo, además es la responsable de que continuemos aprendiendo ya que los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje son voluntarios y están bajo el control de la persona.

- “La implicación y participación familiar está relacionada con el rendimiento académico de los alumnos de infantil y primaria”.

Uno de los datos que se repite con frecuencia en las investigaciones sobre la implicación de los padres en la educación de los hijos es que existe una correlación positiva entre dicha implicación y el nivel de logro alcanzado en el colegio, de manera que son numerosos los estudios que subrayan la influencia de esta implicación en el rendimiento de los alumnos, llegando a ser superior a la del propio contexto sociocultural. Además, esta correlación parece que es más alta en los primeros niveles del sistema educativo. González-Pienda y Carlos Núñez (2005).

3. Marco Teórico de Referencia

Planteado el tema de si el conocimiento de los aspectos culturales favorece y estimula el aprendizaje, no sólo de conocimientos sino también refiriéndonos a la adquisición de una lengua extranjera y como señala (Salazar, 2009, p.1).

Partiendo de nuestra experiencia como docentes, consideramos fundamental que se promuevan los conocimientos culturales para que los alumnos sean capaces de comprender lo que les rodea. Por tanto, aprender a respetar a los demás empieza por respetarse a uno mismo y a todo aquello que forma parte de tu comunidad. La lengua es una parte de la cultura y, ésta misma, a su vez, es parte de la lengua; estos dos aspectos están intrínsecamente relacionados, por lo que no pueden ser enseñadas de manera separada.

Nuestro viaje tras Fogg nos acerca a antiguas colonias inglesas, de las cuales extraemos distintas realidades culturales, que ayudan a entender la lengua, a interiorizarla sin separar la parte cultural de la simple enseñanza de gramática o de un vocabulario.

Aprender una lengua significa cultivarse simultáneamente en una nueva cultura, esto es, en todo el conjunto de prácticas, creencias, comportamientos, actitudes, valores, costumbres, convenciones sociales, relaciones personales, lenguaje corporal, formas de actuar y de vida que son trascendentales en el proceso de adquisición de la competencia sociocultural como la entiende J. Van Ek (1986).

Nadie duda de la importancia del uso del elemento cultural a la hora de estudiar una nueva lengua extranjera, por que, como sostiene Arcaini (1991) (p.78-79) (citado en Rodríguez, 2004), "el estudio de una lengua es inseparable de su contexto cultural, porque comprende y engloba toda la realidad." (p.242).

Por tanto este carácter cultural de la lengua nos obliga a dirigir su enseñanza hacia su contexto cultural. Citando a Rodríguez (2004). "Es decir, los alumnos necesitan profundizar en el significado los signos culturales para evitar que entren en conflicto en la comunicación." (p. 243).

Si limitamos la definición del término cultura al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, parece obvio que como señala Sánchez Lobato (1999) "aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales" (p. 26).

En definitiva, se considera que el aprendizaje de lenguas proporciona a todos los individuos, y especialmente a los más jóvenes, una mayor habilidad lingüística, incrementando su capacidad cognitiva, mejorando su conocimiento de la lengua materna a la par que desarrollando su habilidad comunicativa. Además, al dar a conocer la historia y la cultura en la que se ha desarrollado una determinada lengua vamos a ayudar a familiarizarse con las peculiaridades de la misma a nuestros alumnos. (Sagredo, 2005, p. 7)

4. Desarrollo del Contenido y/o Resultados

A principios de septiembre de 2017 redactamos el proyecto, los objetivos y competencias que pretendíamos alcanzar y las actividades previstas a realizar, además de los productos que pretendíamos elaborar, informando a la comunidad educativa y motivando a la participación.

Cada mes, y siguiendo la cronología de la novela de Julio Verne, nos acercamos a las realidades de lugares diferentes del mundo.

Para una mejor exposición de lo vivido durante el curso, lo describimos con detalle, mes a mes, en el apartado de DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

4.1. METODOLOGÍA UTILIZADA

En el desarrollo del proyecto es fundamental planificar una metodología adecuada para alcanzar los objetivos planteados.

Para ello nos basamos en un aprendizaje significativo, aspecto que permitió al alumnado estar motivado y buscar la funcionalidad de lo adquirido mediante la relación de aquello que ya sabían con sus nuevos conocimientos. Lo aseguramos con las sesiones informativas y las evaluaciones iniciales.

Teniendo en cuenta las características del alumnado y del proyecto, se trabajó desde un enfoque globalizador, conectando los contenidos de las diferentes materias con los del proyecto y viceversa, logrando una interdisciplinariedad real en todos los niveles desde infantil a primaria.

Mediante la investigación, observación y exploración promovimos la actividad física y mental en el alumnado, permitiéndoles adquirir los objetivos planteados mediante actividades lúdicas, tanto en el colegio como en casa

con las familias. Todo ello llevándoles a adquirir destrezas y recursos que aplicarán a su vida diaria. Las festividades, nuestra gymkana, el escape room o juegos de rol han estado presente en todo momento, usando un lenguaje propio del juego (gamificación).

Ha sido esencial en el proceso de aprendizaje tener en cuenta los aspectos cognitivos y los emocionales porque estos son los que verdaderamente van a motivar a los alumnos. Por tanto, en cada actividad y momento de nuestra vuelta al mundo, se creó un clima cálido, afectivo y acogedor con la finalidad de que los niños se sintieran queridos y confiados en la elaboración y realización de las tareas. La ayuda mutua para lograr el bien común nos ha hecho sentir a todos más unidos en busca del objetivo, “dar la vuelta al mundo consiguiendo superar etapas y añadiendo cromos a nuestros álbumes”.

Otro elemento fundamental de nuestra metodología fue la organización del ambiente: distribuyendo los espacios, el tiempo y los recursos materiales, de tal forma que todos han tenido acceso al material disponible. Procuramos que nuestras exposiciones estuvieran en zonas comunes, aunque hay pocos espacios en nuestro centro, de manera que de forma habitual han convivido con las diferentes culturas durante el curso.

Fue fundamental para el desarrollo del proyecto, trabajar en equipo, familia y profesorado pero sobre todo alumnado. Formando grupos heterogéneos y respetando los distintos ritmos de trabajo, se favorecieron las relaciones sociales y el respeto hacia realidades diferentes, reforzando positivamente los logros obtenidos. Este aspecto metodológico hecho de forma natural con 56 alumnos compartiendo espacios y acostumbrados a jugar y trabajar con niños de otras edades, colaborando, ayudándose y protegiéndose, dentro y fuera del centro.

Además de un adecuado plan de trabajo, necesitábamos una metodología activa y participativa, que todos sus participantes estuvieron implicados, para

ello el alumnado contó con herramientas muy variadas relacionadas con las TIC como la Radio Escolar “Onda Torre Águila”, entre otras.

Destacamos, tanto en nuestro proyecto como en la enseñanza bilingüe, como son las metodologías ACTIVA, MOTIVADORA, CÍCLICA y de Educación en VALORES.

En cuanto a la metodología activa, quisimos hacerla efectiva desde sus principios conceptuales. Quisimos que los alumnos fueran los auténticos protagonistas de su aprendizaje y que tuvieran la responsabilidad desde la búsqueda de información hasta la evaluación de su aprendizaje. Evidentemente su participación para realizarlas, conlleva ser conscientes del grupo social al que pertenecen.

Pero no sería una metodología activa sin el componente lúdico y para nosotros este aspecto ha sido crucial, cuidando al detalle la gamificación, siendo testigos de cómo, a través del juego, han llegado más directamente al aprendizaje.

Como ejemplo de actividades de gamificación destacar la Gymkana del día del Centro simulando, con la colaboración de la Policía Local, el robo de los álbumes que estaban a punto de completar y los alumnos tuvieron que recorrer el pueblo buscando pistas para recuperarlo. También destacar el Escape Room con acertijos relacionados con diferentes culturas de los pueblos y continentes que habíamos conocido. Finalmente los alumnos de sexto de primaria hicieron un trabajo de investigación sobre juegos del mundo, grabando vídeos explicativos con las reglas de los mismos, interesándose por conocer palabras en los idiomas de aquellos lugares donde procedían los juegos.

En cuanto a la metodología motivadora, parece que hoy en día es el motor que nos asegura que el aprendizaje sea efectivo. Además de que la enseñanza parta de los conocimientos previos, que genere interés para su vida, que sea

dinámica y participativa, si el alumno no está motivado, no tiene un reto o un incentivo, va a abandonar el interés y el aprendizaje sería un fracaso.

El gran elemento diferenciador y motivante del proyecto ha sido el interés que han mantenido los alumnos y los maestros de forma continua, gracias a nuestro **Álbum**.

El álbum sin duda es el producto más importante que hemos elaborado, dando sentido a todo el recorrido. Con 16 páginas que en su parte superior titula la etapa por la que pasan los protagonistas de la novela de Julio Verne. Desde el inicio había 61 cromos ya previstos, que fueron entregándose, y en las páginas centrales se previó dejar un total de 12 cromos más, elaborados durante el curso para recordar las actividades o festividades grupales a las que hacíamos referencia más arriba. Además en la página 3 dedicamos 9 cromos más, con los monumentos más reconocidos a nivel mundial más un edificio de nuestra localidad. En total los alumnos tendrían que conseguir, gracias a su trabajo en clase y a sus actitudes, 82 cromos para completar este álbum que será un recuerdo inolvidable de esta gran aventura.

¿Cómo se hace el reparto de los cromos? Al inicio relacionamos cada cromo con diferentes Criterios de Evaluación de cada área curricular, así los tutores repartirán un número de cromos y los especialistas otros y los tienen desde el principio de curso, orientándonos para dividir el reparto en los tres trimestres. Además el álbum cuenta con cromos que repartirá el director y son los llamados “Súper cromos” que son momentos álgidos de la historia de Fogg y sus acompañantes.

Cada docente, usando sus criterios, distribuye los cromos asignados a lo largo de todo el curso y va repartiéndolos de forma estructurada, de manera que cada alumno debería recibir unos 25 cromos por trimestre para poder completar el álbum.

No olvidemos que es un sistema que debe motivar y ayudar al alumnado a conseguir sus objetivos, por lo que no es recomendable que ninguno se desmotive por no tener los mismos cromos que el resto. Debemos procurar que todos consigan completarlo.

¿Por qué un álbum? Entendemos que coleccionar cromos y tener el reto de completarlo puede resultar beneficioso. El coleccionismo resulta emocionante y aunque en ocasiones es frustrante, si se les incentiva a continuar la colección y se les proporcionan pautas y exigencias, es una herramienta eficaz para que el niño siga sintiéndose muy interesado y motivado.

Así destacaríamos estos **objetivos**.

- Estimula la memoria y la atención al recordar todos los cromos que tiene y los que debe conseguir.
- Garantiza una motivación en su tarea escolar porque solo pueden conseguirse con su esfuerzo, implicación y compañerismo, los cromos no se compran.
- Fomenta la paciencia pues debe esperar para conseguir completarlo.
- Aumenta su imaginación, la capacidad de crear mundos fantásticos y de meterse en la historia del viaje alrededor del mundo.
- Fomenta la lectura para encontrar sentido a cada cromo, relacionándolo con la novela. Y para obtener los cromos de la página 3 dedicado a la lectura.
- Ayuda a ser más organizado y cuidadoso con el material en el proceso de colección y pegado de los cromos.
- Favorece las habilidades sociales al poder intercambiar con alumnos de otras clases opiniones sobre cromos ya conseguidos y fantasear sobre los que quedan.

- Ayuda al trabajo en equipo, la cooperación será pieza clave a la consecución de cromos.
- Facilita la motricidad fina.

Tuvimos presente una metodología Cíclica, se suele recomendar una enseñanza cíclica introduciendo elementos que conforman el aprendizaje, repetidos en diversos momentos, con un grado de complejidad superior al anterior.

Cada etapa de nuestro viaje, nuestra forma de comunicar los contenidos, de generar expectativa o debate y de aprender jugando fue siguiendo unas pautas que se convirtieron en rutina, aumentando en complejidad, como decíamos.

Teníamos programado, generar una expectativa sobre el país o el continente que nos tocaba visitar cada mes.

Posteriormente se informaba a los padres y se les pedía una colaboración concreta (decoración, cuentos, comidas, investigación, palabras en dicho idioma relacionada con la cultura...).

Un tablón de la biblioteca con información del lugar en cuestión.

Decoramos los espacios del centro dedicados a cada etapa.

Aprendíamos a saludar o frases de cortesía típicas, en hindú, chino, japonés...

Realizamos juegos típicos en el recreo.

Recogemos toda la información en una Revistilla elaborada desde la biblioteca sintetizando, con un toque de humor, lo aprendido durante el mes..

Finalmente una fiesta temática, acercándonos más aún a la realidad de aquellas culturas. Una fiesta Holy, fin de año chino, día de Europa o la danza Haka maorí...

Además usamos una metodología basada en educación en valores, acercándonos a las realidades vitales de aquéllos de los que estamos conociendo su cultura como parte inseparable de su lengua. Así pues, conocimos la realidad de una población rural en Uganda, conociendo sus instrumentos de labranza o los musicales. Celebramos el año nuevo chino con la danza de dragón y un teatro de sombras. Llenamos de color nuestro con la fiesta Holy, pero una vez que habíamos conocido la realidad de la India incluida la situación de desventaja de la mujer en aquel país asiático. Celebramos el día de Europa con la Danza de los “siete saltos”, el día de la Paz con una recaudación solidaria y escribiendo la palabra PAZ en más de setenta idiomas diferentes. Descubrimos la cultura Maorí aprendiendo su ancestral danza, la Haka. Tuvimos una jornada de convivencia con las familias que habían elaborado platos de comida de los cinco continentes en el certamen “Cómete el mundo”... Y la fiesta de fin de curso fue organizada por la A.M.P.A con temática norte-americana.

En definitiva la metodología empleada perseguía conseguir todos los objetivos propuestos y fue elegida por y para esto.

4.2. EVALUACIÓN

Se definió para este proyecto un programa de actividades claro, completo, e intrínsecamente vinculadas a los objetivos descritos en el mismo. Las tareas, talleres, festividades o actividades grupales previstas y realizadas fueron planteadas para garantizar el cumplimiento de todos los objetivos previstos. En los objetivos podíamos observar qué queríamos evaluar.

¿Cuándo y cómo íbamos a evaluar? Con ello aseguramos un seguimiento y evaluación que abarcaba la totalidad del período de ejecución del proyecto ya que cada mes y tras cada actividad se fue evaluando y teniendo en cuenta esta observación directa para la puesta en marcha de las sucesivas actividades.

En cada una de las etapas, además, se adjuntó una rúbrica de evaluación con los rangos de logro que íbamos completando mes a mes, con diferentes instrumentos de evaluación como:

- **Pruebas escritas:** o cualquier prueba que recogiese la información en un texto de forma escrita de cualquier país, ciudad, civilización o curiosidad del mundo. Dictados, fichas de repaso o redacciones.
- **Pruebas lectoras:** trazamos una prueba donde el niño debía leer un texto de una extensión adecuada a su edad, relacionado con el viaje de Fogg en “La vuelta al mundo en 80 días”, trabajando la lectura comprensiva. Lecturas compartidas, lectura en lenguaje radiofónico, discursos, lectura cooperativa...
- **Pruebas orales:** pruebas puntuales en las que pedíamos una información de extensión variable relacionado con los contenidos trabajados en el mes en curso, utilizando como medio preferente la expresión verbal de forma oral. Exposiciones, dramatizaciones, rol-playing, presentaciones, cuentacuentos, tertulias, debates o charlas.
- **Tareas finales:** conjunto de ejercicios y actividades que persiguieron la realización de un producto final significativo relacionado con nuestro proyecto. Requería demostrar el manejo de diversas habilidades manuales, informáticas, artísticas... realizando autónomamente el trabajo pedido. Programas de radio, trabajos expositivos, manualidades, investigaciones, viajes virtuales...
- **Observación diaria:** valoración del trabajo de cada día, su implicación y motivación con las actividades o talleres propuestos.

En cuanto al cumplimiento de las hipótesis planteadas, concluimos que propiciar un acercamiento más o menos tangible a realidades diferentes a la suya y que los alumnos conocieran, comprendieran y valoraran otras

realidades culturales, favorece la formación lingüística en tanto en cuanto son conocedores de que acercarse a ellas les enriquece y les hace crecer. Además se sienten motivados al conocer a otras personas y poder comunicarse con ellos.

En cuanto a las hipótesis secundarias, pudimos constatar que la motivación, aun siendo difícil de mantener en el tiempo, si se consigue, es la mejor herramienta para rendir académicamente, acorde a las capacidades individuales de cada uno. Ha resultado muy evidente.

Y también la implicación familiar hace que el alumnado mejore en su motivación, al menos los alumnos de la edad de nuestro centro, de 3 a 12 años, se han mostrados muy satisfechos al compartir con sus familias todo lo elaborado, vivido y aprendido en el colegio. Así como al revés, mostraban mucho deseo por contar lo investigado en casa relacionado con la cultura que estábamos trabajando en ese momento.

5. CONCLUSIONES

Muchos proyectos surgen como respuesta educativa a un acontecimiento casual y temporal, otros como el nuestro, han nacido tras una reflexión sobre la dificultad de trabajar de forma interdisciplinar la adquisición de competencias y capacidades y el acercamiento a otras culturas preparando la adquisición de competencias lingüísticas en otros idiomas.

Los proyectos impregnan la vida de todos durante la duración del mismo. Nosotros podemos asegurar que nuestro proyecto ha estado presente durante los diez meses del curso escolar en todas y cada una de las celebraciones pedagógicas, de las actividades de aula y en la implicación familiar.

Ha sido un trabajo enorme en carga horaria, pero enorme también en satisfacciones, llevado a cabo por 56 alumnos y 10 maestros, y las familias,

trabajando intensamente en equipo y sobrepasándose todos los objetivos planteados.

Nuestro centro fue un lugar de innovación e investigación que iba creciendo mes a mes, etapa a etapa, manteniendo un nivel altísimo de motivación del profesorado y alumnado, que no nos hizo desfallecer ante el enorme trabajo que se nos presentaba.

El reto de la interdisciplinariedad fue ampliamente superado desde el principio, pues cada área curricular tenía la posibilidad de entregar cromos para completar el álbum. Los alumnos sabían que el proyecto era de todos y en cualquier momento podríamos relacionarlo con cualquier área. Este reto de la interdisciplinariedad ha permitido adquirir conocimientos de las diversas áreas o disciplinas a través del desarrollo de la investigación basada en el interés central, que era completar su álbum.

Todo el proyecto se enriqueció y ramificó a la par que integrabamos en el mismo las diferentes partes del currículum. Hemos construido el aprendizaje entre todos, buscando la participación en las ideas principales del mismo, en la forma de afrontarlo, en los retos que nos íbamos planteando, en los resultados que hemos ido obteniendo.

Hemos generado muchos productos o recursos, pero consideramos que tenemos **7 productos estrella**.

El alumnado ha sido generador de su propio aprendizaje, recogimos en un **VÍDEO FINAL** todos los espacios del centro decorados con motivo de nuestro proyecto "Desde Barbaño... la vuelta al mundo en un año". Los alumnos y maestros explicamos lo aprendiendo durante todo el curso y lo mostramos, y cómo dimos la vuelta al mundo sin salir del "cole". Un resumen visual de todo lo que hemos trabajado.

En segundo lugar, nuestro **ÁLBUM**, herramienta que ha mantenido el interés en un nivel alto durante todo el curso en toda la comunidad educativa. Con sus más de 80 cromos.

Las **REVISTILLAS** de la biblioteca, que cada mes metía de lleno a los alumnos y docentes en el conocimiento de los lugares que íbamos a descubrir. 18 números llenos de buen humor y curiosidades que también recibían las familias.

Las **FIESTAS**, que aunque son productos menos tangibles, han sido tan vivenciales como los otros, la visita de Amira desde Egipto, la fiesta Holi, el Año nuevo Chino, la Despedida de Oriente, desde Uganda a Barbaño, “Cómete el mundo”, Semana del libro, la Fiesta Americana, día de Europa, el encuentro intergeneracional o la danza maorí de la Haka, han supuesto una revolución cultural en esta pequeña localidad pacense.

Los **JUEGOS** propuestos han estado siempre presentes, investigamos sobre veinticinco juegos de diferentes partes del mundo y elaboraron tarjetas interactiva con vídeos demostrativos, usando muy competencialmente las TIC. Destacamos como juegos que nunca olvidaremos la Gymkana del día del centro donde creyeron, gracias a la Policía local y a los vídeos de vigilancia que nos habían robado los preciados álbumes y tuvimos que recuperarlos. O el Escape Room con el que tuvieron que resolver misterios para salir del aula donde estaban “encerrados”.

Por supuesto la **RADIO ESCOLAR**, Onda Torre Águila, ha sido otra gran revolución didáctico-pedagógica que nos ha permitido trabajar de una forma multidisciplinar en búsqueda de las Competencias Clave.

La puesta en marcha de Onda Torre Águila, una radio escolar para un centro pequeño, ha sido otro inmenso reto, llegando a producir más de 35 programas con la participación de todos los alumnos y notando unas asombrosas mejoras para alumnado, profesorado y comunidad educativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2005) La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Rivera, G. (2014) en su Tesis de Investigación Educativa .
- Rodríguez, R. M^a. (2004). AISPI. *El Componente Cultural en la enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. Universidad de Milán. 242-250.
- Sagredo, A. (2005). “*La integración de los factores históricos y culturales en la educación lingüística*”. Pedagogía y educación ante el siglo XXI. Ed. J. Ruiz Berrio. (Soporte CD). Madrid: Facultad de Educación, UCM. 1-7.
- Salazar, M^a T. (2009). Encuentro Educativo. *Revista de enseñanza y educación*. Número 4.
- Sánchez, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica, *Carabela* 45, Madrid, España SGEL.
- Van, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Voll.). Estrasburgo: Council of Europe.

Enfoque metodológico de aprendizaje basado en proyectos y metodología AICLE: *Adventures in Monfragüe*

Antonia Isabel Moreno Fernández · Rafael Ruíz Fuente | I.E.S. Zurbarán, Navalmoral de la Mata, Cáceres

Resumen: Este enfoque metodológico propicia la búsqueda de información en páginas web y en una guía bilingüe sobre Monfragüe, creada por el profesorado del centro, despertando la curiosidad del alumnado sobre el respeto al medio ambiente, para que adquieran conciencia sobre los espacios protegidos. Se plantean preguntas clave al inicio del proyecto y se desarrollan destrezas transversales como: creatividad, toma de decisiones, resolución de problemas, evaluación de riesgos y pensamiento crítico. Se trabajan todas las competencias clave: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales. El proyecto se distribuye de la siguiente manera: (1) Tareas de andamiaje: inglés, música, tecnología y matemáticas y (2) Tarea final: educación física. Cada una de ellas consta de: Introducción (Competencias Clave, destrezas lingüísticas, temporalización, descriptores PEL, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, vocabulario y expresiones (CALP y BICS), fuentes e instrumentos de evaluación), tarea y formularios de evaluación. Metodología: Las tareas se hacen tanto dentro como fuera del aula, individualmente y en pequeños grupos, utilizando la página web del centro, la del Parque Nacional de Monfragüe y el Google Classroom de la plataforma Educarex, como herramienta para aplicar la metodología de clase invertida. Objetivo: que el alumno logre un aprendizaje significativo sobre protección medioambiental de manera autónoma, utilizando las TICS y la segunda lengua, inglés. Evaluación: siguiendo los principios del PEL, se incluyen cuestionarios de auto-evaluación y co-evaluación que ayudan a los aprendices a ser autónomos y a adquirir conciencia de su propio aprendizaje, así como a valorar la importancia del trabajo colaborativo.

Palabras clave: AICLE, ABP, Gamificación, Trabajo colaborativo, Clase invertida.

Abstract: This methodological approach promotes the search of information in websites and in a bilingual guide of Monfragüe, made by the teachers at school, sparking the interest of students about the respect for the environment, with driving questions at the beginning of the project and developing transversal skills such as: creativity, decision making, problem solving, risk taking and critical thinking. We work with all the key competences. The project is developed in the following way: (1) Scaffolding tasks: English, music, technology and mathematics and (2) Final task: P.E. All of them include: Introduction (key competences, language skills, time frame, PEL descriptors, objectives, contents, assessment criteria and learning standards, vocabulary and expressions - CALP and BICS-, sources and evaluation instruments), task and assessment

forms. Methodology: The tasks are done both as classwork and homework, individually and in small groups, using the school website, the National Park of Monfragüe website and the Google Classroom in the platform Educarex, as a tool for applying the flipped classroom methodology. Objective: help students get significant learning in an autonomous way, using ICTs and their second language, English. Evaluation: Following the PEL directions, self-evaluation and co-evaluation questionnaires are included to help apprentices become autonomous and conscious of their own learning, as much as the importance of collaborative work.

Key words: CLIL, PBL, Gamification, Collaborative work, Flipped classroom

1. Introducción

El modelo presentado reúne las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Integrado de Contenido en Lengua Extranjera (AICLE) y de Clase Invertida.

En realidad, se ha tomado como punto de partida el modelo de Proyecto propuesto por la European Schoolnet Academy (School Education Gateway) en el curso MOOC *Competences for 21st Century Schools*, si bien se han introducido ciertas modificaciones para conseguir el modelo preciso que nuestro alumnado necesitaba y se ha planteado para que los alumnos conozcan el entorno en el que viven.

2. Objetivos

El objetivo principal es realizar la integración de todas las asignaturas de la Sección Bilingüe en un mismo proyecto. Se ha elegido como tarea final la de E.F., puesto que el proyecto culmina con una salida de dos días al Parque Nacional de Monfragüe en la que se realizan rutas y actividades, con las que ponen en práctica lo aprendido en clase en las tareas de andamiaje (inglés,

música y matemáticas)¹. La lengua de trabajo de todas las tareas es la segunda lengua de los alumnos, inglés, y se sigue la metodología AICLE y el PEL.

Las diferentes tareas se trabajan a través de Google Classroom, para hacer las actividades más atractivas, dinámicas y de gestión más autónoma para los alumnos, al tiempo que desarrollan la Competencia Digital.

Se ha elegido el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos, para dotar a los alumnos de aprendizaje significativo, para que trabajen las competencias claves y las destrezas transversales, para que trabajen de manera colaborativa y aprendan haciendo.

Al final del Proyecto, además del aprendizaje adquirido a través de la gamificación y de la resolución de problemas en un entorno excepcional con el que se identifican, por su identidad regional y la proximidad geográfica, el alumno debe reflexionar y emitir un juicio crítico sobre la gestión de espacios protegidos. Hay unos productos tangibles que se elaboran a lo largo de la experiencia (gorros, vídeos, diarios) y que se exponen al público en lugares comunes del centro y en el blog de la sección (<http://thebiliblog.blogspot.com/2018/04/a-new-edition-of-adventures-in-monfrague.html>).

¹ También existe una tarea para la asignatura de tecnología, pero esta tarea no se realiza en la actualidad, debido al cambio de currículo y puesto que tecnología ya no se imparte en 1º de ESO.

3. Marco Teórico de Referencia

Al iniciar este trabajo nos planteamos seguir el modelo AICLE en el sentido de dar mayor importancia al contenido y así hacer actividades más motivadoras para el alumnado, con un mismo tema y desde distintas áreas.

It seemed that content and the authentic nature of sources to a lesser extent, acted as a catalyst which aligned student and teacher motivation in a way that it promoted negotiation, understanding, and above all, democratisation of classroom practices which also required new roles. (Banegas, 2012, p. 42)

También nos resulta fundamental que en algunos momentos del proceso, el alumnado trabaje cooperativamente y para que la cooperación sea real, se distribuyen distintos roles a los miembros del grupo y el material con el que cada uno cuenta es sólo una parte del necesario para acometer la tarea en su totalidad, existe una falta de información y deben colaborar para lograr toda la información necesaria para resolver la tarea.

A blend of CLIL and cooperative learning creates a socially constructed benefit of cooperative learning in CLIL contexts Casal (2008) *argues that the implementation of Cooperative Learning may be beneficial in CLIL contexts since different learning theories such as Constructivism, Lev Vygotsky's Social Constructivism, and Humanism "have influenced the philosophy of education underlying Cooperative Learning"* (Pistorio, 2010, p. 3).

Nos interesa aunar esta metodología con el aprendizaje basado en proyectos, ya que creemos que es una necesidad orientar al alumno en lo que va a encontrar en la sociedad del SXXI y en el mercado laboral y desarrollar aprendizajes significativos. Además, esta metodología resulta más motivadora para el alumno al estar dotada de contextos significativos para la resolución de problemas, se suele recordar mejor aquello que uno

descubre por sí mismo y se pueden trabajar varias competencias al mismo tiempo y de manera interdisciplinar.

Life is increasingly non-routine, problem-based and technology rich.

The eight competences and the transversal skills play an important role in each of them.

The "learning to learn" competence is the foundation of all learning.

Learners should be able to organise their own learning, evaluate their own work, and seek advice, information and support when appropriate.

Eight key principles to teaching key competences: teaching should be task-based, interdisciplinary, collaborative and individualised, learner- and teacher-fed, technologically innovative, inside and outside school, collaborating with the wider community, paying closer attention to the social and emotional aspects of learning.

Kearney, C. (2016).

En el centro se trabaja el Portfolio Europeo de las Lenguas y el alumno está acostumbrado a participar en el proceso de evaluación mediante la realización de cuestionarios de autoevaluación y coevaluación al finalizar las tareas, evaluación del trabajo realizado por cada miembro del grupo cuando se realiza trabajo cooperativo y la elaboración del dossier de su portfolio.

New curricula should cover the objectives identified, and assessments measure how well students have attained these objectives. All of these elements need to be aligned. These include summative, formative and self-assessment. New tools such as portfolios e-assessments will be very useful for teachers. Looney J. (2016).

Además, trabajar con nuevas tecnologías, de manera que cada alumno pueda pautar su propio aprendizaje, que pueda desarrollar una competencia

digital y que se haga responsable de su propio proceso, invita al alumno a ser un aprendiz autónomo, igual que se propugna desde el uso del PEL. Como indican Tourón y Santiago (2015): “Se trata de un enfoque integral que, cuando se aplica con éxito, apoyará todas las fases de un ciclo de aprendizaje como el que sugiere la propia taxonomía de Bloom” (Santiago, 2014 a; Anderson y Krathwohl, 2001; Bloom, y Krathwohl, 1956). (Cit por Tourón y Santiago 2015, p.209). El modelo que utilizamos es mixto, como definen J. Tourón y R. Santiago (2015): “El *Blended Learning* (aprendizaje mixto) se puede entender como el modelo más “maduro” de *Flipped Learning*, lo que

supone una combinación de herramientas en línea y la instrucción en clase presencial”. (p.212)

4. Desarrollo del Contenido y Resultados

La planificación del Proyecto sigue el modelo planteado por la European Schoolnet Academy (School Education Gateway) en el curso MOOC 21st Century Competences:



PROJECT BASED LEARNING PLAN MONFRAGÜE 1ºESO

DRIVING QUESTION/PROBLEM (Needs to be authentic, enable in-depth enquiry i.e. ‘non-Googleable’ and motivate students’ interest)	THINK-PAIR-SHARE: <ul style="list-style-type: none">Do you know what endangered species are?Can you name some endangered species in your region?Do you know what a national park is?How many parks (natural and national) are there in your region?What can we do to prevent more species from being endangered?What are the good and bad aspects of preservation areas?These questions will be given as an introduction to the topic and they will be revised again at the end of the project.
PROJECT GOALS	<ul style="list-style-type: none">Get aware of the importance of preservation areas for endangered species.Get familiar with the fauna and flora in our area.Build a conscience in students for preserving nature.
PROJECT ELEMENTS (Break down the problem into its various parts)	Final task: P.E. Visit to Monfragüe national park and completion of a trip diary and magazine article. Scaffolding tasks: English Maths Music (Technology)

<p>RESOURCES (What resources will you use and how will they be distributed between students? Will you use any technology?)</p>	<p>RESOURCES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Bilingual guide of Monfragüe: (http://thebibliblog.blogspot.com/2018/04/a-new-edition-of-adventures-in-monfrague.html) ▶ National Parks of Spain website: (http://www.magrama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague) ▶ British council: http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/spring-hat <p>TECHNOLOGY TO BE USED:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Computer with Internet access ▶ Smart Board ▶ Smart Phone ▶ Digital camera ▶ Blog (thebibliblog.blogspot.com.es/) 	
<p>TOPIC/SUBJECT/S (Will your project be focused on one specific subject or be transdisciplinary/cross-curricular?)</p>	<p>TOPIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Endangered species and preservation areas: National Park of Monfragüe <p>SUBJECTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ English ▶ Maths ▶ Music ▶ P.E. ▶ (Technology) 	
<p>COMPETENCES/SKILLS (Will you develop a mixture of subject-based competences and transversal skills?)</p>	<p>COMPETENCES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Communication in the mother tongue ▶ Communication in a foreign language ▶ Mathematical competences and basic competences in science and technology ▶ Digital ▶ Sense of Initiative and Entrepreneurship ▶ Cultural Awareness and expressions ▶ Physical World interaction ▶ Learning to learn 	<p>TRANSVERSAL SKILLS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Creativity ▶ Problem solving ▶ Decision making ▶ Risk assessment ▶ Critical thinking

TIME FRAME	<ul style="list-style-type: none"> Final task: 36 hours English task: 10 hours Music task: 2 hours Maths task: 2 hours Technology task: 4 hours
NUMBER OF STUDENTS AND TEACHERS INVOLVED (Will the project only involve the students in your class or also another class, or even more schools locally or further afield?)	<ul style="list-style-type: none"> Number of students: 26, one class only Number of teachers: 7 teachers and 1 language assistant If we found partners to develop it with other schools national or internationally, it would be better.
NATIONAL OR INTERNATIONAL?	<ul style="list-style-type: none"> National, although if we found partners to develop it, it could also be international.
WORKING LANGUAGE (If it's an international project will you use English or one or more other languages as the working languages for the project?)	<ul style="list-style-type: none"> English.
PARTNERS (Which partners will you work with, in and outside of school?)	PARTNERS: <ul style="list-style-type: none"> Not at the moment, but we would be glad to find partners to enrich the experience, either on a national or international basis. TASKS: <ul style="list-style-type: none"> The final task (P.E.) is to be done outside school, in Monfragüe National Park, but the scaffolding tasks (English, maths, music and technology, are to be done at school and home).
TANGIBLE ARTIFACT (What will the students produce that addresses the issue, and makes learning visible and accountable?)	TANGIBLE ARTIFACTS: <ul style="list-style-type: none"> They will make a spring hat with the flora in Monfragüe. http://zurbateca.blogspot.com.es/2015/05/exposiciones-en-la-biblioteca.html They will make recorded oral presentations on endangered animals in the area. They will produce a digital trip diary on the experience. They will write an account of the experience for the bilingual section magazine (Zurbazine).
PUBLIC AUDIENCE (Build in one or more opportunities for students to present their work to a wider audience, within or outside of school)	<ul style="list-style-type: none"> Spring hats will be displayed in the school hall. Oral presentations on endangered species in the area will be performed in front of the whole class (they have to peer assess each other). Digital trip diaries and Zurbazine articles will be linked to the biliblog, to the school website and to the school Facebook. Video on the experience will be linked to the biliblog, to the school website and to the school Facebook.

COLLABORATIVE PROBLEM SOLVING

(You can include a collaborative problem-solving component to your project, even if it is not the main focus. Remember to ensure you ask students to keep a record of their discussions and decisions when they are carrying out the collaborative problem-solving task)

These are only some of the pre- tasks for the English task:

SPRING HAT

- ▶ Students have learned in unit 6 (Smart Planet 1, CUP) of their course book the use of the infinitive for instructions in the grammar section and endangered animals in the vocabulary section.
- ▶ The activity has been adapted from: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/spring-hat>
- ▶ They have a worksheet with the instructions and materials to make the hat; we watch the learnenglishkids video to clarify the instructions. The collaborative activity consists of each student selecting 8 flowers from the Monfragüe bilingual guide. He has to write descriptions for the flowers but not mention the names. He gives the descriptions to a partner and the partner has to find the names for the descriptions in the guide using the computers in the class. Those are the flowers he has to use in his spring hat. The hats will be displayed in the school hall and then kept in the students' portfolios.

MAP OF MONFRAGÜE

- ▶ Students are given a section of a blank map of Monfragüe national park where some of the main places in the park have been located. In small groups of four they have to locate all the important places given in the task in a full blank map of Monfragüe. They have to share information to complete all the locations in the group blank map and then check it with the map in the park website <http://www.magrama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague>

STUDENT CHOICES

(Which choices are you giving to students in terms of how they work, how they use their time, the products to be made etc.?)

- ▶ As the activity is planned for 12 year old students, they won't be given choices on how to manage groups or times, but they can design their own products freely provided they follow the guidelines.

FEEDBACK & REVISION

(Build in opportunities for students to receive feedback during the process from you, other colleagues/project partners or their peers. Ensure they have the time to incorporate this feedback to revise their way of working and final products before the end of the project)

- ▶ During the lessons, students will be given direct oral feedback from teachers and peers. Some activities will be done individually and some collaboratively. Teachers will assess the activities done individually. The oral presentation will be assessed both by peers and teachers. After each subject activities, portfolio self-assessment, peer-assessment and group rubrics will be carried out.

En este taller se ponen en práctica dos actividades:

- Una de la tarea inicial de la asignatura de inglés en la que se trabaja en pequeños grupos de cuatro alumnos de manera colaborativa.

- Otra de la tarea final de la asignatura E.F. en la que se utiliza una aplicación de lector de códigos QR para móviles.

A continuación se puede ver una descripción detallada de la tarea de inglés:



IES ZURBARÁN. NAVALMORAL DE LA MATA. CÁCERES
INTEGRATED TASKS: MONFRAGÜE, ENGLISH, 1ºESO
©ANTONIA ISABEL MORENO, MIGUEL ÁNGEL TAPIA POLO

TOPIC: ADVENTURES IN MONFRAGÜE

SUBJECT:	ENGLISH
LEVEL:	A1 – A2 (1º ESO)
LANGUAGE SKILLS:	Reading, Speaking, Writing, Listening
KEY COMPETENCES:	Communication, Digital, Social and Civic, Cultural Awareness, Physical World interaction
TIMING:	10 hours
ePEL LEARNING AIM:	<p>READING</p> <p>A2 I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.</p> <p>SPEAKING-SPOKEN PRODUCTION</p> <p>A1 I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.</p> <p>WRITING</p> <p>A1 I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.</p> <p>LISTENING</p> <p>A2 I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to áreas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.</p>
CONTENTS,	<div><div><ul style="list-style-type: none">Understanding tips for trekkingUsing names of plants in EnglishUsing names of different categories of animals in EnglishMaking a flower hat following the instructions in EnglishDescribing an animal in a 100-word compositionLocating places on a mapDoing a five-minute presentation about an animalAssessing myself on my presentation</div><div><ul style="list-style-type: none">Assessing my classmates on their presentationsIdentifying an animal from a descriptionResearching animals in a guideUsing the present continuous affirmative, negative and interrogativeUsing adjectives correctlyUsing time expressions in the present continuousUsing adverbs of mannerPronouncing the –ing form of the verbs correctly</div></div>

**ASSESSMENT CRITERIA
AND
LEARNING STANDARDS**

BLOQUE 1: LISTENING:

- ▶ **Assessment criterion 1** To identify essential information and main points and most relevant details in short and well structured oral texts in standardized language, transmitted orally or with the use of technology and articulated slowly or at average speed, in a formal , informal or neutral register which are on everyday topics in common situations or on general topics or those related areas of immediate need in personal, public, educational and occupational fields, with good acoustic conditions and no distortion of the message as well as the possibility of listening to the message again using visual aids or clear contextual references.
- ▶ **Learning standard 1** Understands the main points and relevant details of instructions, adverts, messages and short oral texts given slowly and clearly (e.g. a change of gate at an airport, information about activities in a summer camp or an answering machine at a cinema) provided that the acoustic conditions are good and sound isn't distorted.
- ▶ **Assessment criterion 2** To identify essential information and main points and most relevant details in short and well structured oral texts in standardized language, transmitted orally or with the use of new technology and articulated slowly or at average speed, in a formal , informal or neutral register which are on everyday topics in common situations or on general topics or those related areas of immediate need in personal, public, educational and occupational fields, with good acoustic conditions and no distortion of the message as well as the possibility of listening to the message again using visual aids or clear contextual references.
- ▶ **Learning standard 2** Understands the main points and relevant details of transactions.
- ▶ **Assessment criterion 3** To know and use sociocultural and sociolinguistic aspects, related to habitual life.
- ▶ **Learning standard 3** Identifies the main points of formal or informal conversation.
- ▶ **Assessment criterion 4** To distinguish the most relevant communication function or functions in the text and a repertoire of its most common features, as well as frequently used discourse models connected with text organisation (theme introduction, development, change of subject and text conclusion).
- ▶ **Learning standard 4** Understands an informal conversation with descriptions, narrations, points of view and opinions about practical issues in daily life and matters of interest as long as speech is clear, slow and direct and if the speaker is willing to repeat or rephrase what is said.
- ▶ **Assessment criterion 5** To apply the knowledge of the elements, the organization of syntactic and discursive patterns to the comprehension of the text.
- ▶ **Learning standard 5** Understands a formal conversation or interview.
- ▶ **Assessment criterion 6** To recognise common vocabulary related to daily matters.
- ▶ **Learning estándar 6** Distinguishes the main ideas in presentations on education and occupations, with the help of images.
- ▶ **Assessment criterion 7** To distinguish stress, rhythm and intonation patterns.
- ▶ **Learning standard 7** Identifies the main information in TV programmes, with the help of images.

ASSESSMENT CRITERIA
AND
LEARNING STANDARDS

BLOQUE 2. ORAL PRODUCTION: EXPRESSION E INTERACTION:

- ▶ **Assessment criterion 1** To produce brief and understandable texts, face to face or through technical means, in a neutral or informal register, with simple language, giving , asking for and exchanging information.
- ▶ **Assessment criterion 2** To know and apply the best strategies to produce oral texts.
- ▶ **Assessment criterion 4** To carry on with the functions demanded by the communication target, using cohesion and coherence.
- ▶ **Assessment criterion 5** To show control over a limited repertoire of syntactic structures of habitual use to communicate.
- ▶ **Assessment criterion 6** To know and use enough vocabulary to be able to communicate.
- ▶ **Assessment criterion 7** To pronounce and modulate clearly.
- ▶ **Assessment criterion 8** To use short expressions to be able to communicate.
- ▶ **Assessment criterion 9** To interact in a simple way.
- ▶ **Learning standard 3** Takes part in informal conversation, face to face or through technical means. Establishes social contact, exchanges information, gives opinions, makes offers, invites, asks for directions, discusses the steps for a joined activity.
- ▶ **Assessment criterion 3** To introduce sociocultural and sociolinguistic knowledge, to act with propriety and courtesy, according to the context.
- ▶ **Learning standard 2** Deals correctly with daily transactions following basic courtesy rules.

BLOCK 3: READING COMPREHENSION :

- ▶ **Assessment criterion 1** To identify essential information in short texts.
- ▶ **Assessment criterion 2** To know and be able to apply the best strategies for the comprehension of texts.
- ▶ **Assessment criterion 3** To know and use sociocultural and sociolinguistic aspects to understand texts.
- ▶ **Assessment criterion 4** To distinguish the most important communicative functions in a text.
- ▶ **Assessment criterion 5** To recognise and apply the elements and organisation of syntactic structures in written communication.
- ▶ **Assessment criterion 6** To recognise common vocabulary related to daily and general matters.
- ▶ **Assessment criterion 7** To recognise orthographic conventions.
- ▶ **Learning standard 1** Identifies instructions with the help of images.
- ▶ **Learning standard 2** Knows the main points in adverts, magazines and Internet.
- ▶ **Learning standard 3** Understands personal correspondence.
- ▶ **Learning standard 4** Understands formal correspondence.
- ▶ **Learning standard 5** Understands the main ideas in newspapers.
- ▶ **Learning standard 6** Understand specific information from websites and reference materials.
- ▶ **Learning standard 7** Understand the essential aspects of fiction stories.

ASSESSMENT CRITERIA AND LEARNING STANDARDS	<p>BLOCK 4. PRODUCTION OF WRITTEN TEXT: EXPRESSION E INTERACTION</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Assessment criterion 1 To write on paper or on digital format simple texts, with basic structures, cohesion and ortographic conventions.▶ Assessment criterion 2 To know and apply the right strategies to write short simple texts.▶ Assessment criterion 3 To incorporate the sociolinguistic and sociocultural knowledge to the written text.▶ Assessment criterion 4 To carry on with the necessary functions for the communicative purpose, using discourse patterns, cohesion and coherence.▶ Assessment criterion 5 To have control over a repertoire of syntactic structures.▶ Assessment criterion 6 To know and use enough vocabulary to be able to communicate.▶ Assessment criterion 7 To know and apply the punctuation and ortographic rules.▶ Learning standard 1 Completes a simple questionnaire about personal information.▶ Learning standard 2 Writes notes and messages with comments and instructions.▶ Learning standard 3 Writes notes, notices, short messages with courtesy rules and netiquette.▶ Learning standard 4 Writes brief reports.▶ Learning standard 5 Writes personal correspondence and keeps social contact.▶ Learning standard 6 Writes formal correspondence.
VOCABULARY	<p>CALPS: Cognitive Academic Language Proficiency</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Vocabulary related to the fauna and flora in Monfragüe, endangered species, habitat, animals categories (mammals, waterfowl,birds of prey, amphybians, reptiles, fish), cardinal points, <p>BICS: Basic Interpersonal Communication Skills</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Vocabulary and expressions to deal with partners in collaborative work and to self-assess and peer assess tasks: I think.../ I don´t think.../I think so, I don´t think so, I agree/I don´t agree/I disagree/ In my opinion we should.../It´s better if we.../▶ Vocabulary to give directions: This is to the right/to the left/on top of/under/to the north/to the south/to the east/to the west/between ...and... Imperatives for instructions.
SOURCES	<p>http://www.mapama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague/ http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/search/apachesolr_search/spring%2520hat</p>
ASSESSMENT INSTRUMENTS	<ul style="list-style-type: none">▶ Self-assessment by students▶ Peer-assessment by students▶ Evaluation by teacher

La actividad que se realiza en el taller se denomina MAPA DE MONFRAGÜE:

Se trata de una actividad colaborativa en grupos pequeños de cuatro alumnos. A cada grupo se le asignan inicialmente unas tarjetas con los roles que cada uno debe desempeñar en el grupo (portavoz, escribiente, facilitador, controlador del tiempo, gestor de materiales y animador). Los alumnos están familiarizados con esta dinámica desde comienzo de curso, si bien los grupos y roles varían en las diferentes actividades.

A continuación se facilita a cada grupo un mapa de Monfragüe en el que las localizaciones no aparecen. Posteriormente, cada miembro del grupo recibe una cuarta parte del mismo mapa, pero incluyendo las localizaciones. En equipo, de manera colaborativa, con ayuda de la tarjeta con las expresiones lingüísticas necesarias, deben compartir la información para llegar a señalar en

el mapa en blanco todas las localizaciones. Cuando los grupos han terminado los mapas, pueden comprobar si las localizaciones están correctas en la página web del Parque Nacional de Monfragüe. Al final se realiza un feedback en el que un representante de cada grupo comenta las dificultades o peculiaridades que han encontrado en el desarrollo de la tarea y cada miembro del grupo evalúa la actuación del resto de compañeros con una ficha de evaluación. El profesor también rellena una rúbrica de evaluación del trabajo de cada grupo, atendiendo tanto a los aspectos cognitivos como sociales.

La ficha de la actividad incluye instrucciones para desarrollarla en inglés, tanto para profesores como para alumnos, así como un recuadro con las estructuras gramaticales que los alumnos deben utilizar.

A continuación se muestra una descripción detallada de la tarea de P.E.:



IES ZURBARÁN. NAVALMORAL DE LA MATA. CÁCERES
INTEGRATED TASKS: MONFRAGÜE, P.E., 1ºESO
©JORDI CACHO GARCÍA-GIL, RAFAEL RUIZ FUENTE

TOPIC: ADVENTURES IN MONFRAGÜE

SUBJECT:	P.E.
LEVEL:	A1 (1º ESO)
LANGUAGE SKILLS:	Reading, Speaking, Listening, Writing, Watching
KEY COMPETENCES:	Communication, Social and Civic, Initiative and Entrepreneurship, Cultural Awareness, Physical World interaction
TIMING:	36 hours nonstop.

ePEL LEARNING AIM	<p>LISTENING</p> <p>A1 I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.</p> <p>READING</p> <p>A1 I can understand familiar names, words and very simple job sentences,for example on notices and posters or in catalogues.</p> <p>SPEAKING-SPOKEN INTERACTION</p> <p>A1 I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I’m trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.</p> <p>SPEAKING-SPOKEN PRODUCTION</p> <p>A1 I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.</p> <p>WRITING</p> <p>A1 I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.</p>
OBJECTIVES, CONTENTS, ASSESSMENT CRITERIA AND LEARNING STANDARDS:	<p>OBJECTIVES</p> <ul style="list-style-type: none">› To understand my teacher and/or other students when they speak in English.› To take part in the hiking routes around Monfragüe.› To know at least five of the top ten hiking/trekking tips.› To know ten key words related to Monfragüe and the Environment.› To understand and respect the rules of Nature.› To be able to read and understand the international hiking signs.› To be able to use and understand a map.› To be able to use a magnetic compass <p>CONTENTS</p> <ul style="list-style-type: none">› Bus journey with explanations of the activities to be held.› General organization upon arrival.› Visit to the NP Interpretation Center, and display of a thematic video in English.› Hiking route to the castle of Monfragüe.› Dinner, games, and treasure hunt.› Breakfast and hiking route to Cerro Gimio.› General organization to come back.

OBJECTIVES, CONTENTS, ASSESSMENT CRITERIA AND LEARNING STANDARDS:	<p>LEARNING STANDARDS AND ASSESSMENT CRITERIA</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Assessment criterion 1 To solve motor individual situations by using fundamental technique and specific abilities, in adapted and/or real scenarios.▶ Learning standard 1.1. Applies basic aspects of techniques and specific abilities, respecting the regulations.▶ Learning standard 1.2. Explains and puts into practice techniques to advance in unstable environments and orienteering techniques, adapting to variations and regulating his/her effort.▶ Assessment criterion 2 To acknowledge the possibilities of physical activities as olos for social olosión, facilitating obstacle elimination, collaborating with other and accepting their contributions.▶ Learning standard 2.1. Shows tolerance and fair play as a participant and/or spectator.▶ Learning standard 2.2. Cooperates in group activities, respecting the rules and the others' contributions, and assuming responsibilities to reach common goals.▶ Learning standard 2.3. Respects his/her teammates' teamwork, regardless of the skill level displayed.▶ Assessment criterion 3 To acknowledge the possibilities of physical activities as olos to actively enjoy leisure and responsibly use the environment.▶ Learning standard 3.1. Knows the possibilities of his/her environment to practice physical activities.▶ Learning standard 3.2. Respects and values the environment as a common space to practice physical activities.▶ Assessment criterion 4 To control difficulties and risks during participation in physical activities, analyzing its peculiarities and motor interactions, and adopting safety and prevention measures.▶ Learning standard 4 Adopts safety and prevention measures related to activities developed during the corresponding academic level, especially those related to unstable environment.
VOCABULARY AND EXPRESSIONS:	<p>CALPS: Cognitive Academic Language Proficiency Nature, hiking, hiking route, path, boots, socks, backpack, sticks, hat, sunglasses, sunscreen, sleeping bag, sleeping mat, compass, orienteering, outdoors...</p> <p>BICS: Basic Interpersonal Communication Skills Infinitive for instructions: Team up, keep your team together, five hours to go, turn right/left, don't leave anyone behind, keep the distance, don't get lost, keep on going... Conditional: If you don't drink enough, then you'll...</p>
SOURCE:	<p>http://www.mapama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague/ http://www.parquedemonfrague.com/index.html</p>
ASSESSMENT CRITERIA:	<ul style="list-style-type: none">▶ Self-assessment by students▶ Evaluation by teacher

Para la realización de esta actividad se necesitan smartphones con una aplicación descargada de lector de códigos QR. La actividad no es otra que una búsqueda del tesoro gamificada. Las golosinas que llevan los alumnos se requisan para promover hábitos de alimentación saludable y ese es el tesoro que han de encontrar; cuando lo encuentran se comparten de manera moderada, el resto se devuelve a sus dueños al finalizar el viaje. Las pistas tienen que ver con el entorno en que se desarrolla la actividad y las localizan con la aplicación descargada en el móvil.

5. Conclusiones

La actividad consigue alcanzar todos los objetivos propuestos, como se puede ver en el blog de la Sección Bilingüe: <http://thebiliblog.blogspot.com/2018/04/a-new-edition-of-adventures-in-monfrague.html>

Se realizan actividades AICLE de andamiaje, trabajadas desde la interdisciplinariedad, mediante clase invertida y mixta. La tarea final hace valorar a los alumnos su entorno más próximo en un contexto lúdico al desarrollarse fuera del centro, pero donde ponen en práctica lo trabajado en clase en distintas asignaturas. Los alumnos aprenden haciendo de forma motivadora, al tiempo que desarrollan competencias y destrezas clave de manera colaborativa y con gamificación. Ellos mismos forman parte del proceso de evaluación con cuestionarios PEL de autoevaluación y coevaluación.

6. Referencias Bibliográficas

Arjomand, G. et al. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Key competence development in school education in Europe*. Brussels, European Schoolnet.

Banegas, D. L. (2012). Motivation and autonomy through CLIL. Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAP Conference / Liliana Beatriz Anglada y Darío Luis Banegas. - 1a ed. - Bariloche: APIZALS Asociación de Profesores de Inglés de la Zona Andina y Línea Sur, 2012.

Coyle, D., P. Hood and D. Marsh. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins J. (2008) BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Hornberger N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA, Springer.

Dafouz, E. et al (2010). CLIL across Contexts: A Scaffolding Framework for CLIL Teacher Education. *ViewZ (Vienna English Working Papers)*, 19(3), 12-20.

Field, D.L. (2016). Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje para el profesorado de lenguas desde una perspectiva CLIL, Anexo digital. Barcelona, Ediciones OCTAEDRO S.L.

Harper, A. (2014). *Teacher Guide - Using Project-Based Learning to Develop Students' Key Competences*. Brussels, European Schoolnet.

Kearney, C. (2013). *European Mapping of Initiatives on the Development of Key Competences*. Brussels, European Schoolnet.

Llinares, A., T. Morton and R. Whittaker. Forthcoming (2011). *The Role of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, P. and Lorenzo, F. (2007). Adapting Authentic Materials for CLIL Classrooms. *ViewZ (Vienna English Working Papers)*, 16(3), 28-35.

Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels, European Schoolnet.

Pistorio, M.I. (2010). A blend of CLIL and cooperative learning creates a socially constructed learning environment. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 3(1), 1-10. doi:10.5294/laCLIL.2010.3.1.1 ISSN 2011-6721.

Tourón, J., Campión, R., & Díez, A.M. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*.

Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231.

Casal, S. (2008). Cooperative Learning in CLIL Contexts: Wayst o improve Students' competences in the foreing Language Classroom. https://englishc1.files.wordpress.com/2010/04/turin_paper_casal.pdf

<https://www.youtube.com/watch?v=vfvKRX3pyCo&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=pEJaECKagl&feature=youtu.be>

<http://www.acer.edu.au/rc>

1. $\frac{1}{2}$ 2. $\frac{1}{2}$ 3. $\frac{1}{2}$ 4. $\frac{1}{2}$ 5. $\frac{1}{2}$ 6. $\frac{1}{2}$ 7. $\frac{1}{2}$ 8. $\frac{1}{2}$ 9. $\frac{1}{2}$ 10. $\frac{1}{2}$

<http://www.tandfonline.com/10.1080/09500782.2010.547199>

URL: www.atc21s.org Partnerships 21 framework: www.p21.org

<http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>

<https://www.thecogentconstruct.com/>

chapter 11

Gramática e historia compatibles gracias a AICLE

Francisco Javier Jiménez-Ridruejo | I.E.S. Alagón, Coria

Mónica Lanero Táboas | I.E.S. Jálama, Moraleja

Resumen: En el presente trabajo se ofrece un ejemplo de actividades de aula a lo largo del currículo de 2º curso de ESO en un programa bilingüe en Extremadura. El objetivo es ejemplificar cómo gracias a la metodología AICLE, al empleo de metodologías activas y a la estrecha colaboración entre profesorado de la disciplina no lingüística y de lengua extranjera es posible que los alumnos desarrollen las destrezas de la Lengua extranjera mientras aprenden Historia.

Palabras clave: MCER, AICLE, Historia, TICs, andamiaje

Abstract: Could a bilingual teacher practice grammatical contents and CEFR skills through historical facts? Shall we try to square the circle? Our text shows how educational regulations in Extremadura and the CLIL methodology have led in this direction and finally how we have managed our subject to achieve it. The first step to try it is to be well acquainted with the syllabus in the L2 English subject by the non-linguistic subject teachers. The best way to achieve that knowledge is to work together, hand in hand, with the L2 teachers and the head of the Bilingual section. Weekly or monthly, both teachers have to build up strategies and activities to work with contents and grammar. In our opinion, the second step to be successful in a bilingual section is to draw and design such activities and exercises, using active methodologies (collaborative and ITC ones), which allow teachers to develop and work on the linguistic scaffolding with historical contents. The final goal in History should not be to learn grammar directly but as a hidden curriculum, to accomplish it. So, we do have to design them overtaking other more traditional ways of teaching. CEFR skills are running through all activities, taking into account the schedule and the level of English of our Bilingual sections. In this particular case, Medieval Ages allow us to work with a very open syllabus where we can stress on society, politics, art, ethnography, economy and cultural situations.

To sum up, we believe that the work with non-linguistic subjects like History using L2 languages offers students the opportunity to improve their communicative skills as well as their historical knowledge. Bilingual sections, not full Bilingual education, also allow students to learn the main contents both in Spanish and in English and, above all, as we have focused our work on practical and active actions, we can practice the hidden grammar curriculum in English while we are carrying out our activities.

Key words: Language scaffolding, CEFR, CLIL, History, ITC

Las secciones bilingües han sido muy criticadas entre amplios colectivos docentes por múltiples razones. Estos creen que el inglés que se aprende en este programa no trabaja ni las estructuras gramaticales, ni las destrezas idiomáticas contempladas en el MCER. Esta comunicación quiere demostrar lo contrario. Creemos que la metodología de trabajo CLIL/AICLE para las disciplinas no lingüísticas –en adelante DNL– y una estrecha colaboración con los profesores de la lengua extranjera permiten trabajar el idioma a través de la Historia, sin renunciar a un ámbito en favor del otro.

Proponemos, por tanto, una metodología que parte del diseño de actividades sobre temas y conceptos históricos en inglés destinadas no solo a repasar en lengua extranjera los contenidos curriculares ya trabajados en castellano, sino a introducir en ellas aspectos gramaticales que consoliden el nivel de competencia de los alumnos en la lengua no materna.

Se ha seleccionado la Edad Media como marco de referencia histórico, pero la forma de trabajo y el modelo de actividades es extrapolable a cualquier otro momento de la Historia. La única limitación que nos encontramos está en el nivel gramatical y de skills que la programación del Departamento de Inglés tenga establecido para cada curso, por cuanto Prehistoria e Historia Antigua se enseña en 1º de ESO, la Medieval y Moderna en 2º y la Historia Contemporánea en 4º curso.

Para que un docente o investigador ajeno a esta Comunidad Autónoma o a nuestro entorno bilingüe pueda comprender con claridad el marco de referencia en el que se desarrolla el trabajo planteado en esta comunicación, es necesario ofrecer una somera información acerca de la normativa que nos

regula y por otro, la metodología de trabajo que la normativa extremeña nos impone: AICLE/CLIL.

El bilingüismo es una realidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura desde hace más de una década¹. Sin duda, somos deudores del Plan Linguaex 2009-2015, que sienta las bases del modelo actual² en lo relativo a aspectos curriculares, organizativos y de formación del profesorado. Aunque concebido bajo la ley educativa anterior, la LOE, e implementado sobre los decretos de currículo previos, el bilingüismo en Extremadura está presente en sus normas educativas superiores como son la LEE³ y el decreto 98/2016, ya adaptado a la normativa estatal bajo la LOMCE. La LEE dedica un capítulo extenso al plurilingüismo, al igual que el decreto 98/2016 de currículo de Extremadura, donde en su artículo 9.9 define el modelo de Centro bilingüe, que más adelante perfilará la orden correspondiente

...podrá autorizar la implantación y desarrollo en los centros docentes de proyectos plurilingües en los que una parte de alguna o algunas materias del currículo se imparta en lengua extranjera, sin que ello comporte una modificación de los aspectos básicos del currículo de las materias establecido en el presente decreto. El objetivo, además del general de mejorar la competencia idiomática en la lengua extranjera, es que, a lo largo de la etapa, el alumnado que participe en estos programas adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.⁴

La Junta de Extremadura estableció varios modelos de bilingüismo, según la carga lectiva en el currículo de la lengua extranjera. El formato dominante

1 Un estudio completo y comparado con otras CCAA aparece en Manzano Vázquez, B. (2015) pp135-158

2 https://recursos.educarex.es/pdf/linguaex/informacion_linguaex.pdf

3 Ley 4/2011, de 7 de Marzo, de Educación en Extremadura. DOE 47 de 9 de marzo de 2011. Título IV, Cap. II, arts. 74 a 77. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-5297-consolidado.pdf>

4 Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE 6 de julio), artículo 9.9

en nuestra región son las llamadas Secciones Bilingües. De la Orden de 20 de Abril de 2017 que las regula⁵, resaltamos los siguientes aspectos:

- La necesidad de que haya DNL científicas y de humanidades
- La imposibilidad de dar todo el currículo en lengua extranjera: se establece como mínimo una hora lectiva semanal, ampliable según el nivel de los alumnos.
- La evaluación de las DNL no podrá basarse en criterios y estándares de la lengua extranjera sino en los propios de cada disciplina.
- La metodología a aplicar en las DNL habrá de estar basada en el sistema AICLE/CLIL
- La necesidad de coordinación constante entre los docentes de las DNL y de las L2, incluyendo la realización de materiales y actividades de trabajo adaptadas a las características de cada grupo. La orden sugiere la posibilidad de cambios curriculares en la L2 para adaptarse a las necesidades de la DNL.
- Las DNL favorecerán estrategias reales de comunicación, lo que implica relegar las metodologías discursivas e inductivas en favor de metodologías más activas y participativas. La orden insiste en el trabajo con las cinco destrezas básicas: leer, escribir, escuchar, hablar e interactuar.
- La lengua extranjera ha de ser la herramienta vehicular en las horas de lengua extranjera en las DNL, sin olvidar que las estrategias CLIL insisten en que lo importante es el hecho de la comunicación del

conocimiento, por lo que se pueden alternar ambos idiomas buscando mejores resultados.

Creemos que nuestra propuesta de trabajo cubre perfectamente las necesidades de una DNL en una sección bilingüe, tal cual se ha definido en las líneas previas.

El siguiente aspecto a desarrollar en este marco teórico es la necesidad de adecuar la práctica docente de las secciones bilingües a la metodología AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Conviene destacar algunas ideas clave de dicha metodología:

- La responsabilidad del proceso de aprendizaje no se centra de aquí en adelante en el profesor, ni siquiera en el alumno y el profesor, sino que ha de tener en cuenta también el ambiente de trabajo, la situación social de los implicados, el modelo de aprendizaje de lenguas existente hasta el momento, las necesidades de los alumnos, así como las capacidades de la DNL (Ruiz-Garrido, 2009, pág. 6). De ahí que se deba comenzar con grupos bilingües en 1º ESO para establecer sus fortalezas y debilidades, y que la continuidad de la DNL durante toda la ESO –como ocurre con la Geografía e Historia en nuestro caso– se convierta en un elemento clave para adecuar la docencia y las actividades.
- Los profesores que se integran en este sistema no pueden provenir de un entorno educativo voluntarista sino que deben haber recibido la formación adecuada para poder poner en práctica la metodología AICLE. Los docentes deben ser capaces de enseñar la lengua extranjera a través de un contenido, bien trabajar los contenidos a

⁵ La Orden de 20 de Abril del 2017 que regula las secciones bilingües (DOE 3 de mayo de 2017) establece la estructura de las mismas, las orientaciones metodológicas para el trabajo en ellas, las funciones del coordinador, la evaluación y las condiciones del profesorado.

través de la lengua extranjeras o ambas capacidades con el mismo nivel de importancia (Ruiz-Garrido, 2009, págs. 7-8). El modelo que proponemos profundiza en la intención de trabajar contenidos lingüísticos a través de actividades, ejercicios y tareas referidas a contenidos históricos. Este aspecto es uno de los más controvertidos, por cuanto el nivel de preparación de los docentes en AICLE es insuficiente.

- La relación estrecha entre las competencias establecidas por el MCERL y la metodología AICLE fuerza a los docentes a enfocar las DNL hacia el desarrollo de competencias comunicativas y, por ende, gran parte de las estrategias de aula⁶ desarrolladas deben tener ese objetivo. Lejos de apostar por el conductismo debe de primar el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo y el trabajo gamificado. Más adelante mostraremos ejemplos de combinación de contenidos lingüísticos e históricos con metodologías activas.
- La aplicación de estas estrategias AICLE impone, como ya se ha referido en el primer punto de esta relación, un cambio en la estrategia metodológica e igualmente desde el punto de vista organizativo y pedagógico (Pavesi, Bertocchi, Hofmannova, & Kazianka, 2002, pág. 112). Así, habrá que plantearse una reestructuración de los contenidos de la materia, por cuanto la practicidad y complejidad del trabajo de aula en inglés impone dedicar más sesiones a determinados contenidos, los que más se presten a ello, hecho que no ocurriría en castellano.
- La práctica de la lengua L2 en otro contexto menos reglado que la materia de lengua extranjera, lo que se llama aprendizaje incidental,

es un elemento clave del trabajo AICLE en las DNL. Otras dinámicas, la presencia de la lengua materna como apoyo, las metodologías activas, el uso de las TIC, permiten a los alumnos un acercamiento más motivador y, por ello, un aprendizaje más completo. Así, M. Pavesi y otros afirman

Dicho en otras palabras, AICLE proporciona una multitud de oportunidades para que se produzca el aprendizaje incidental: ese tipo de aprendizaje que ocurre cuando la atención del alumno se centra en algo diferente de lo que se enseña. Se ha demostrado que el aprendizaje incidental de un idioma es muy eficaz, profundo y duradero. Complementa de manera positiva el aprendizaje intencionado que se produce típicamente en el aula, al cual no pretende sustituir.” (Pavesi, Bertocchi, Hofmannova, & Kazianka, 2002, pág. 112)

Igualmente, Diana Hicks y Graham Workman, expertos en metodología AICLE (International Study Programmes. Cheltenham. UK.) exponen, apoyándose en los resultados del Proyecto Bangalore, realizado por A.S. Prabhu (1982), que frente al tradicional enfoque de aproximación a la gramática a través de la exposición teórica y su comprobación práctica se puede acceder a su conocimiento a través de acciones que la trabajen en un entorno de aprendizaje inconsciente de la misma. La preocupación del alumno por trabajar correctamente los skills *writing, reading, listening, speaking and interacting* les lleva inconscientemente a manejar aquellos aspectos de la gramática que el profesor ha diseñado dentro de las actividades (Workman, 2014).

Existen multitud de webs y blogs en los que se acumulan variados tipos de ejercicios que los profesores de las secciones bilingües han ido desarrollando durante su práctica profesional. No se pretende en esta publicación mostrar ejercicios, actividades o tareas novedosas en cuanto a su formato, sino

6 Un ejemplo destacable en Warburton, S. Metodologías activas. Un estudio de AICLE/CLIL en Tecnología e Inglés. Universidad Católica de Valencia, 2016.

ejemplificar cómo utilizar recursos al uso para trabajar la gramática en lengua inglesa así como las principales *skills*.

La materia de Historia de 2º curso se centra, según el decreto 98/2016 de currículo para Extremadura, en la Historia Medieval y la primera parte de la Historia Moderna, el periodo comprendido entre la caída del Imperio Romano de Occidente y la crisis del siglo XVII. Como ya se ha apuntado anteriormente, la mayoría de los IES extremeños siguen el modelo de *sección bilingüe*, lo que implica que la mayor parte del trabajo competencial, el desarrollo de contenidos y su evaluación por estándares se hace en lengua castellana.

Al crear las secciones en nuestros centros respectivos la pregunta esencial fue cómo y qué impartir en la hora semanal en inglés. La respuesta era clara: ante alumnos con niveles lingüísticos en torno al A1 en lengua inglesa, la apuesta tenía que ser decididamente por actividades, ejercicios y tareas muy prácticas y amenas, que se alejaran de la tradicional metodología inductiva, necesaria, por otra parte, para establecer en castellano el marco teórico de cada unidad. Ello implicó el acercamiento a las metodologías activas⁷ que hoy están plenamente presentes en las aulas en muchas disciplinas y la introducción de elementos de gamificación, que contribuyen, asimismo, a predisponer al alumnado hacia las actividades desarrolladas en lengua extranjera.

En la Programación de los Departamentos de Inglés de nuestros centros se señalan los elementos gramaticales que cada departamento ha considerado fundamentales para 2º de ESO. Igualmente, en ésta se establecen los criterios de evaluación y los estándares evaluables, así como los indicadores de logro de cada una de las destrezas, elementos que el profesor de la DNL no ha de seguir a rajatabla, sino tener en cuenta a la hora

de elaborar sus materiales. En el diseño y desarrollo de las actividades es esencial tener en cuenta asimismo las taxonomías de Bloom (en la revisión realizada por Anderson and Krathwohl en el año 2001) para comenzar con las LOTS (*Lower order thinking skills* u Orden inferior de destrezas de pensamiento) e ir avanzando a lo largo del curso hacia las HOTS (*High order thinking skills* u Orden superior de las destrezas de pensamiento). Así, en una fase inicial las actividades trabajan las destrezas vinculadas con recordar, entender y aplicar, y a lo largo del curso se avanza de modo gradual hacia otras centradas en analizar o crear, destrezas que requieren asimismo de unos niveles lingüísticos superiores. Se presentan a continuación ejemplos de actividades en nuestra programación para 2º de ESO.

Al inicio del curso, en *la unidad de los Reinos Germánicos*, se desarrollan dos actividades sencillas en equipo.

La primera es un texto en inglés sobre el reino visigodo, reelaborado por el profesor a partir de contenidos del libro de texto en castellano. Se trabaja en tríos, con el objetivo de que los alumnos reconozcan los principales sustantivos, verbos y complementos de tiempo que aparecen en el texto. Seguimos así las especificaciones gramaticales de la programación respecto de la “expresión del tiempo” mediante adverbios y las formas verbales como el pasado simple y la “negación”. Los alumnos escuchan la lectura hecha por el profesor un par de veces y observan que hay huecos en sus textos. Cada alumno recibe un texto con huecos distintos: a uno le faltan algunos sustantivos históricos destacados, en otros faltan ciertos verbos, y un tercero carece de expresiones temporales tipo *at the end*, *at the beginning*, *in the middle of the century*, etc. La tarea consiste en completar el texto a partir de las palabras de los miembros del trío. Posteriormente, varios alumnos leen los párrafos completos y se realizan unas preguntas fáciles de comprensión del texto.

⁷ Un magnífico resumen en el siguiente enlace <https://emtic.educarex.es/250-emtic/innovacion-metodologica/3087-3087-cueces-o-enriqueces-las-metodologias-activas-al-servicio-del-que-aprende>

Un segundo ejercicio se desarrolla en una sala de trabajos de grupo con mesas de gran tamaño. Explicados en castellano los contenidos básicos relativos al Imperio Bizantino y a los Reinos Germánicos en lo relativo a su organización política, social, económica y cultural, se le plantea a grupos de cuatro alumnos ordenar una serie de tarjetas donde en lengua inglesa aparecen *statements* o aseveraciones sobre los mismos aspectos relativos a cada una de dichas civilizaciones. En ellos se vuelve a insistir en los aspectos gramaticales apuntados anteriormente y se presenta un vocabulario básico de conceptos económicos o políticos, necesario para todas las unidades posteriores (*rule, run, govern, reign, kingdom, civil servants, clergy, nobility, law, currency, trade, rural, urban....*), además de adverbios de tiempo, cantidad o modo (*nearly, often,...*), insistiendo también en su correcta pronunciación. Tras leer las tarjetas en inglés, los alumnos han de decidir en común a qué civilización pertenece cada una, colocarlas en su columna correcta –*economics, politics, society, culture*– y enfrentando cada *statement* con el opuesto de la civilización contraria. Para ello han de reconocer asimismo las distintas formas de expresar negación empleadas. Es una actividad destinada a desarrollar la destreza de pensamiento LOTS básica de organizar, clasificar y comparar elementos o ideas. En cuanto al idioma, además del *reading*, se practica el *writing* pues, una vez corregido en común, cada alumno de forma individual ha de redactar un texto para cada civilización a base de recopilar los *statements* relativos a cada una de ellas, empleando el pasado simple y los conectores de adición más sencillos.

El siguiente bloque de contenidos corresponde a la *expansión musulmana y el Imperio Carolingio*. De entre la batería de ejercicios referidos al primer aspecto, destacamos una actividad de repaso y consolidación denominada *Erase board*, que se realiza una vez terminadas la explicación en castellano y la lectura de textos en inglés relativos al mundo musulmán. Consiste en mostrar en la pizarra digital o en la ordinaria un conjunto de palabras tanto de

vocabulario propio del Islam como verbos de uso cotidiano en las referencias históricas. La tarea de los alumnos es construir una frase simple completa, con sujeto, verbo y predicado, de forma correcta y con sentido histórico. Si el profesor considera que es adecuada, la palabra se borra de la pizarra y se le coloca un punto positivo al alumno en el gestor digital de la clase, llamado ClassDojo. Se puede asignar más puntuación a los alumnos si construyen la frase en negativa, utilizan un presente/pasado continuo o si son capaces de crear dos frases unidas por una conjunción o empleando dos palabras de las existentes en la pizarra. La tarea termina cuando no queda ninguna palabra en la pizarra. Seguimos pues insistiendo en los contenidos gramaticales como el uso de los tiempos verbales del presente al pasado perfecto y los continuos, así como el orden de los elementos en una frase en inglés.

Conviene hacer un alto en la exposición de las actividades por unidad para hablar del desarrollo TIC dentro de las actividades que se proponen. Aunque se emplean múltiples recursos, tres son las apps fundamentales para nuestro trabajo en el aula y que están imbricadas con las actividades y ejercicios: una de ellas Edmodo, como plataforma de comunicación, almacenamiento y ejercicios para los alumnos. Su entorno es muy parecido a Facebook, pero es una red social educativa, cerrada y bajo control parental, que tiene una amplia capacidad como repositorio, permite chats y conversaciones con los alumnos siempre bajo supervisión del profesor y una variada gama de modelos de ejercicios para la consolidación y repaso de los contenidos. Muy apreciada en EE.UU, tiene una fuerte presencia en Europa, compartida con Google Classroom. Nos parece esencial en la enseñanza bilingüe tal como la planteamos, por la gran dosis de trabajo personal del alumno fuera del aula que implica, y, por tanto, la tutorización y el contacto constante y personal con el docente que requiere. Además, Edmodo es el vehículo para el trabajo colaborativo de los alumnos y para iniciarse en el uso del inglés como idioma de comunicación en la plataforma.

Una segunda app es la ya mencionada ClassDojo, plataforma de gestión de la clase dentro del aula y sistema de comunicación directo con los padres para que puedan ver casi on-line lo que se trabaja con sus hijos. Como gestor, es muy interesante para cursos de niveles inferiores por su entorno gráfico y permite acciones como preguntar aleatoriamente, cronómetro para respuestas, preguntas en grupo, etc. Los alumnos pueden acceder desde casa a través de un código específico, pero lo más sencillo es que puedan ver su evolución en la pizarra digital y a través de las cuentas paternas.

El tercer y último grupo de apps son las generadoras de test de evaluación para el aula. Kahoot! y Plickers. Ambas permiten generar bancos de preguntas y respuestas que sirven de corrección gamificada, evaluación final o de repaso de contenidos, tanto en castellano como en inglés. La segunda no precisa de dispositivos en el aula, la primera sí, pero también permite la opción de lanzar tests como trabajo individual fuera de clase.

El Imperio carolingio nos ha permitido desarrollar otro grupo diferente de actividades que, a modo de juegos, logran trabajar indirectamente los aspectos gramaticales. Una vez más, se insiste en las formas verbales del pasado, incluyendo algún condicional y alguna voz pasiva. La actividad se destina preferentemente a practicar las partículas interrogativas como *when, where, why, who, how and what*, aprovechando un periodo rico en acontecimientos y protagonistas históricos. La primera parte del ejercicio trabaja la competencia lectora. Se trata de textos cortos en inglés, elaborados por el profesor de la materia y el coordinador de la sección bilingüe sobre momentos clave de la historia de los francos y los carolingios, con la figura de Carlomagno y su poder político (antecesor de las formas feudales) como fondo, y que permite repasar el vocabulario básico de relaciones familiares, formas de gobierno, tratados y guerras. Una vez leída esta información, a los alumnos se les proporciona un

cuadro donde aparecen preguntas construidas con los diferentes pronombres interrogativos, para que localicen el dato en el texto y escriban la respuesta en una de las varias columnas del cuadro: *characters, places, dates, explanations*. Así, asociaran *who*-con respuestas sobre personajes, *when*-con respuestas sobre momentos históricos o *where*-con respuestas sobre lugares, etc. En la siguiente sesión, se corrigen todas las respuestas, y posteriormente se realiza un Kahoot! que profundiza en los mismos elementos estudiados, pero ya a través de respuestas individuales. Las respuestas en público, inicialmente en parejas y luego individuales permiten trabajar la competencia *speaking*.

Ambas sesiones de trabajo tendrán su colofón en la visualización de un vídeo de Youtube, “Charlemagne”⁸, del canal Historyteachers, adaptación del tema “Call me” de Blondie realizada por un grupo de profesores norteamericano, cuya letra se centra en los aspectos del Imperio Carolingio estudiados en la actividad anterior. Los alumnos escuchan dos veces la canción que aparece subtitulada en la pantalla. La tercera audición, ya sin la imagen, les permite rellenar unos huecos en la letra sobre aspectos gramaticales y de vocabulario como fechas, lugares, expresiones de tiempo, personajes, etc. Finalmente, se ponen en común los resultados de la audición, aprovechando para practicar la pronunciación de ciertas palabras y expresiones. Como se ve, el conjunto de actividades alrededor de los carolingios es uno de los más completos siguiendo la metodología AICLE y el trabajo en la materia DNL sobre aspectos gramaticales, envolviendo además múltiples destrezas.

El siguiente bloque de contenidos del currículo de Historia es *el feudalismo*. Sobre esta unidad presentamos una batería de actividades y ejercicios que trabajan aspectos lingüísticos. Se inicia la unidad con las invasiones que asolaron Europa alrededor del año 1.000 dc, de entre las que se han seleccionado los vikingos, por el interés que suscitan y porque existen dos recursos interesantes,

8 <https://youtu.be/cTTaVnZyG2g>

que nos proporciona tanto Youtube como el canal de Historia de la BBC. Acudimos una vez más al canal Historyteachers, que nos ofrece un vídeo musical adaptación del tema "Personal Jesus"⁹ del grupo techno Depeche Mode. Los profesores norteamericanos introducen una letra que resume los hechos históricos, enriquecida con fragmentos de películas, series y recreaciones propias. *Seafering, setting out, pillaging, plundering, conquering, settling* son gerundios que encabezan las estrofas de la letra y nos permiten conocer las características de la vida vikinga. Además, los alumnos descubren nombres de localizaciones europeas de procedencia o asentamiento de los vikingos, utilizando la expresión *from...to...* y los distintos gentilicios. Asimismo, aprenden vocabulario de viajes y embarcaciones, necesario para unidades posteriores del temario.

Se cierra la unidad del inicio del feudalismo y las invasiones con la realización de una redacción sobre un juego de la BBC¹⁰ alrededor de las primeras invasiones vikingas. Los alumnos se convierten en líderes de un barco vikingo que va a atacar el monasterio de Lindisfarne en Irlanda. Deben tomar opciones relativas a la embarcación, las armas, o los guerreros, de las que dependerá el resultado de su incursión y otras decisiones que condicionarán la conquista y la puntuación final del juego. Este desarrollo permite a los alumnos crear una redacción encadenando los sucesos que les han ocurrido. Se trabajan las relaciones lógicas (causa y finalidad) y temporales (*while, because of, infinitive+to or for,...*) así como el pasado simple y el continuo y expresiones de modalidad (*could, can, must*) y se desarrollan las *skills* básicas, en este caso, *writing*.

El feudalismo nos permite comparar los modos de vida de la nobleza, el clero y el campesinado. Un primer grupo de actividades se plantean alrededor de los castillos medievales. Los alumnos han de acercarse inicialmente al

vocabulario básico del castillo medieval para poder enfrentarse al trabajo gramatical posteriormente. Por ello, la primera actividad trabaja sencillas definiciones en inglés y castellano, para que los estudiantes establezcan correspondencias con los términos específicos del castillo en ambos idiomas. En un ejercicio final de *Comprehension* deben localizar los nombres técnicos en ambos idiomas sobre una imagen de un castillo. Las definiciones emplean pasivas simples (*it is used*), comparativos y superlativos (*strongest, highest, bigger than,...*) y algunos adverbios de tiempo (*usually, often...*).

Una vez familiarizados con la terminología básica, el siguiente ejercicio pretende que los alumnos creen materiales para poder trabajar nuevas destrezas usando el castillo como excusa. Existen numerosas imágenes disponibles en nuestros libros de texto o en internet. Es muy adecuada la del capítulo *Living in a castle* del libro *Medieval World*¹¹, ya que en la parte opuesta a la imagen del castillo hay una serie de lecturas cortas muy interesantes sobre las actividades cotidianas del señor feudal (*feasting, hunting, falconry, tournaments,...*). Los alumnos han de crear unas tarjetas con preguntas y sus respuestas sobre actividades que se desarrollan en el castillo y sus protagonistas o los objetos que se pueden observar en las distintas partes de éste. Las tarjetas reciben colores en función de la dificultad de la pregunta y de los usos gramaticales de la misma: blancas para preguntas con contables e incontables (*how much y how many*); amarillas con preguntas de localización que, a partir del *where –or what–*, utilizarán en sus respuestas todo el conjunto de adverbios de lugar posibles (*under, over, next to, close to, near, in front of, beneath, up, down, beside, etc...*) y, finalmente, las tarjetas rojas que requieren respuestas algo más elaboradas porque exigen buscar información en la imagen, fomentando el uso del presente y el pasado continuo para las

9 <https://youtu.be/flvJ2P0giVc>

10 bbc.co.uk/history/interactive/games/viking_quest/vikingquest.swf enlace a la aplicación. Otro enlace al juego comentado <http://intarch.ac.uk/journal/issue12/reviews/viking.htm>.

11 Bingham, J., (2004). *Medieval World*, London, Usborne Publishing Ltd.

acciones en curso. El profesor recogerá las tarjetas y corregirá sus errores gramaticales. La siguiente sesión será un concurso de preguntas y respuestas por equipos, utilizando las tarjetas realizadas por los miembros de cada uno, gamificando, en suma, la actividad del castillo y el trabajo con la gramática.

De nuevo el canal Historyteachers, a través de la canción *I'm a knight*¹², adaptada al contenido histórico a partir del tema *Friday Night* de Lilly Allen, nos ofrece la posibilidad de repasar el vocabulario previamente aprendido sobre la vida de los nobles, de acuerdo al procedimiento de *listening and comprehension* explicado anteriormente.

Actividades de similar formato, en los escenarios del monasterio y las actividades monásticas o la aldea medieval, con sus tareas agrícolas, sirven para trabajar en inglés la vida del clero y del campesinado. Interesa resaltar una actividad final cuyo objetivo es crear isotopías o campos semánticos (hipónimos, hiperónimos, merónimos, holónimos y sinónimos) con todo el vocabulario que se ha utilizado a lo largo de los ejercicios de la unidad. Así, los alumnos crean grupos como *Noble/nobility* con palabras como *Noble, Knight, Landlord, Vassal, King, Count, Earl, Duke, Bellatores*, o *People's accomodation* con palabras como *Castle, Monastery, Nunery, Abbey, Village or Town*. Estas relaciones van siendo establecidas por los alumnos a lo largo de la unidad, gracias a las categorías proporcionadas por el profesor, que desarrolla una actividad de repaso al final del tema. Este acervo sirve para ejercicios de *writing* más tradicionales como redactar definiciones de cada grupo social o profesión practicando las frases de relativo.

La siguiente unidad dentro del bloque de la Edad media es la *Baja Edad Media*, momento de desarrollo urbano, crecimiento del comercio y la artesanía, disolución progresiva del feudalismo y aumento del poder real,

que desemboca en la creación de los primeros grandes estados. Este periodo, muy rico en experiencias históricas, permite trabajar temáticas que implican asimismo aspectos gramaticales de mayor complejidad.

En la ciudad medieval se estudian los oficios artesanales organizados en gremios. Un nuevo acervo de vocabulario que permite comprender procesos de *Word building*, diferenciando entre verbos para acciones y sustantivos para los oficios relacionados y los locales en los que se desarrollan. Una actividad de aula se realiza sobre una imagen de la ciudad medieval, en la cual el docente plantea el inicio y fin de varios itinerarios, y los alumnos por grupos han de pensar las instrucciones para llegar allí, empleando las expresiones para indicar direcciones e indicando los edificios singulares que dejan en su camino.

Como colofón se emplea un recurso muy imaginativo que nos ofrece el Museo de Londres, acerca de la vida en esta ciudad en el siglo XIV, llamado *The Medieval Game of Life*¹³. El alumno escoge un personaje entre niños y niñas de familias de diversa condición y ha de ir tomando decisiones, desde la infancia hasta la edad adulta, relativas a aficiones, estudios, oficios y matrimonio. De ello depende que vaya sorteando las dificultades y sobreviva, aunque siempre se puede cruzar en su camino la Peste Negra. Tras unos ejemplos de prueba y trabajo con el vocabulario en el aula, se pide una redacción individual: escribir la evolución de su vida presentándose en primera persona, mostrando las relaciones de causa-efecto entre decisiones tomadas y sus consecuencias. Se repasan los verbos modales de obligación y también la negación, puesto que sin aprendizaje no es posible ejercer un oficio, o sin una buena dote no hay matrimonio entre burgueses.

Al estudio de la ciudad medieval le sigue en nuestra programación una unidad dedicada a la evolución del arte entre los siglos X y XV, planteándola

12 <https://youtu.be/AtCxI9leYQ4>. Profesores de otros centros en otros países también usan este recurso como se puede ver en <http://www.henry4school.fr/History/pdf/Lily%20Allen%20I'm%20a%20knight-Isa%20Borelly.pdf>

13 <https://www.museumoflondon.org.uk/Resources/microsites/medgall/game.swf>

como una comparación entre los estilos Románico y Gótico. Es un nuevo reto para los alumnos del programa bilingüe, pues exige adquirir un vocabulario muy técnico de arquitectura, escultura y pintura, tanto en castellano como en inglés. Para ello trabajamos sobre textos seleccionados y practicamos con actividades interactivas en gran grupo creadas con la galería de plantillas que ofrece el programa Notebook para pizarras Smartboard. Juegos tipo “el ahorcado” para reconocer definiciones de elementos arquitectónicos y practicar *pronunciation and spelling* y otros de vórtices que atrapan frases sencillas con características de escultura y pintura si el alumno las atribuye al estilo que corresponde, o las expulsan si se ha confundido. La visión comparada nos permite una actividad de *writing* individual repasando comparativos y superlativos: edificios más o menos altos, más o menos robustos, más luminosos u oscuros, bóvedas más pesadas o ligeras, esculturas más realistas o esquemáticas, etc.

Esta unidad es también un momento del curso adecuado para iniciar a los alumnos en el trabajo colaborativo tipo *who is who...?. Who is who in Gothic paintings?* es un juego por equipos para conocer las principales obras pictóricas de dicho estilo uniendo sus fragmentos y relacionando cada una con las pistas que se ofrecen, además de aprender a confeccionar una ficha técnica de cada obra. Parte de la información es conocida, otra requiere de búsqueda en diversas fuentes de información. En este nivel las pistas son frases sencillas sobre autor, museo, técnica empleada, y descripciones de los elementos que se observan en el *background o foreground* de las pinturas. De nuevo presente la taxonomía de analizar y clasificar, pues hay obras “intrusas”, al ser de otros estilos y los alumnos han de usar expresiones de causalidad al justificar por qué las adscriben a uno u otro.

En la unidad final del curso, la correspondiente a *Los Reyes Católicos y los Austrias Mayores*, se plantea una actividad compleja que podríamos denominar *Famous Couples*. Consiste en definir a protagonistas históricos de finales del siglo XV y del XVI relacionados entre sí –reyes, reinas, herederos y enemigos,

descubridores, conquistadores, artistas– en número variable según el grupo, pues a cada alumno se le confía una tarjeta en la que ha de dar pistas de un personaje histórico redactando un párrafo en primera persona, según *patterns* trabajados previamente. De esta forma, ha de emplear además del presente y del pasado, formas de expresión del futuro eligiendo entre *will y be going to*, y expresiones de tiempo como, *ago, not yet o in ... years’ time* para hablar de sus logros y de realizaciones futuras: fecha que llegó al trono, matrimonios y alianzas, herederos, tratados o descubrimientos... Se practican así las estructuras establecidas en la programación de la L2 para las últimas unidades del temario. Revisadas por el docente, en una sesión posterior cada tarjeta se pasa a otro alumno, para que deduzca cuál es su personaje y busque a su pareja a la vez que lo hacen todos los demás del grupo, mediante preguntas típicas de género, nacionalidad y hechos concretos por los que destacó. Una vez todos emparejados, el docente puede plantear otras asociaciones: monarcas enfrentados, dinastías, protagonistas de un hecho determinado, etc.

En conclusión, creemos haber mostrado cómo desarrollar la programación de una DNL de acuerdo a la metodología AICLE, mediante actividades que trabajan todas las destrezas idiomáticas a la vez que inician a los alumnos en el uso de las TIC. Sin embargo, no se puede olvidar que el desarrollo de estas actividades consume una importante cantidad de sesiones que condicionan el avance de los contenidos de la disciplina en comparación con los grupos no bilingües. Además, se requiere aumentar el trabajo personal del alumno fuera del horario lectivo para poder desarrollar con garantías las actividades planteadas. Esto implica, por supuesto, incrementar exponencialmente la carga de trabajo del docente que, además de crear materiales didácticos en función de cada grupo, ha de tutorizar de forma más cercana a sus alumnos en un constante feedback para garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Manzano, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: The examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 15, 135-158.

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannova, M., & Kazianka, M. (2002). *Enseñar en una lengua extranjera*. Roma: TIE-CLIL.European Cooperation Project: project Lingua A.

Rubio Pulido, M. (2019). *¿Cueces o enriqueces? Metodologías activas al servicio del que*

aprende. Obtenido de Emtic.educarex.es: <https://emtic.educarex.es/250-emtic/innovacion-metodologica/3087-3087-cueces-o-enriqueces-las-metodologias-activas-al-servicio-del-que-aprende>

Ruiz-Garrido, M. F. & Fortanet-Gómez, I. (2009). Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP. The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Arikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds). *CLIL practice: perspectives from the field* (pp. 179-188). Finland, University of Jyväskylä.

Workman, G. (2014). *CLIL Maths and Science Materials*. Cheltenham, Gem Publishing.



capítulo 12

Innovación educativa en el teatro: Metodología y praxis

Ana María Gómez Lorenzo | I.E.S. El Brocense, Cáceres

Resumen: Esta investigación tiene por objetivo reconocer los beneficios de la enseñanza plurilingüe en nuestro sistema educativo. Además de ser una inversión intelectual, permite el conocimiento de otras culturas y promueve la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural. Las corrientes lingüísticas y psicopedagógicas actuales promueven la utilización de una metodología didáctica activa basada en proyectos y el teatro se convierte en un recurso motivador y lúdico que facilita la adquisición de competencias comunicativas y socioculturales. El juego de roles y la teatralización desarrolla además el espíritu emprendedor, organizativo y de cooperación, la creatividad y fomenta el uso de las tecnologías digitales. Se responsabiliza al alumno de su propio aprendizaje. El alumno se habitúa a comunicar en público, pone en valor la comunicación no verbal y se estimula por progresar con el conjunto de la clase.

Palabras clave: metodología didáctica activa, proyectos, teatro, motivador, lúdico, competencia comunicativa y sociocultural, creatividad, cooperación, tecnologías, comunicar en público, comunicación no verbal, progresar.

Abstract: The purpose of this research is to know the advantages to enjoying a plurilingual learning in Education. Besides being an intellectual investment, languages learning lead to cultural knowledge and promotes tolerance and respect for cultural diversity. The linguistic and psychopedagogical currents promote the use of an active methodology based on projects that include the theatre as an enjoyable and motivating way with the purpose of acquiring a communicative and socio-cultural competence. The theatre develops competences as creativity, organization or collaboration and the use of technologies. Students are responsible of their own learning and they get used to communicating in public with a verbal and no verbal communication and they look forward to making progress into the group.

Key words: active didactic methodology, projects, theatre, motivating, funny, communicative and sociocultural competence, creativity, cooperation, technologies, speaking in public, non-verbal communication, progressing.

1. Introducción

La Educación siempre tiene la misión de formar a las personas para que puedan desarrollar competencias y habilidades que les permitan acceder a todos los ámbitos de la sociedad y prepararlos para que se incorporen al mundo laboral con el mayor éxito posible. Actualmente es un hecho la necesidad de estudiar y saber varias lenguas extranjeras para ser competitivos en la sociedad.

El aprendizaje de idiomas extranjeros ha sido una de las herramientas utilizadas por muchos países para hacer crecer sus economías mediante la capacitación lingüística de sus habitantes (Bonilla Lynch, Álvaro y Rojas Álfaro, R., 2012, p.2)

Teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad globalizada donde las empresas se abren al mercado internacional y donde la comunicación es instantánea gracias a internet, estudiar varias lenguas extranjeras y adquirir y mejorar las competencias lingüísticas y culturales para utilizarlas convenientemente en situaciones y contextos reales se ha convertido en un objetivo primordial en el sistema educativo español. De ahí, que la segunda LE se implante en Primaria y que en algunos Institutos de Secundaria ya se estén estudiando tres lenguas extranjeras. La Formación Profesional y las Universidades, por su parte, necesitan de la impartición de lenguas extranjeras para revestirse de la calidad que tanto anhelan. En definitiva, de igual manera que ocurrió hace varias décadas en la mayoría de países europeos, caminamos, por una necesidad inherente a toda sociedad globalizada, multicultural y moderna, hacia una enseñanza plurilingüe con el estudio de dos lenguas obligatorias y otras optativas en nuestro sistema educativo.

La experiencia nos demuestra el gran potencial del conocimiento de varias lenguas. Desde el punto de vista cognitivo beneficia las capacidades intelectuales (Romano Pastor, Daniela, 2014), convirtiéndose en una inversión

intelectual. Se adquieren las estrategias cognitivas que permiten comprender mejor y más rápidamente el funcionamiento y uso de una nueva lengua extranjera y se facilita la adquisición de las competencias no solo lingüísticas verbales y no verbales sino también sociales y culturales del alumnado.

El Consejo de Europa insta a la enseñanza plurilingüe como medio para preservar la tolerancia y democracia en Europa, rechazando la adquisición de una *lingua franca*, de una lengua-cultura única y hegemónica. (R.-M.Chaves, L.Favier, S. Péliissier, 2012, 2B, p.16).

El aprendizaje de lenguas extranjeras lleva asociado el conocimiento de una nueva realidad, valores, referentes sociales y culturales, costumbres, hábitos, tradiciones, modos de percibir el mundo propios del país o países donde se utiliza la lengua extranjera estudiada. Por lo tanto, las lenguas son portadoras de cultura, amplían nuestra visión del mundo y nos ofrecen otras realidades. Todo ello enriquece la formación del alumno y le facilita el desarrollo de las competencias curriculares en su conjunto.

En este trabajo nos centraremos en el teatro como vehículo y herramienta de comunicación para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos permitirá comunicarnos al mismo tiempo que contextualizar y vivir la palabra, a la que revestiremos de sentimiento e intencionalidad comunicativa a través la teatralización.

2. Preguntas de la Investigación

En esta investigación nos planteamos:

¿Qué metodologías, estrategias, actividades y recursos técnicos y materiales ponemos en práctica para llevar a cabo la teatralización en el aula y por tanto para aprender lenguas extranjeras?

En este trabajo analizaremos la elección de la metodología enfocada en tareas y proyectos.

3. Objetivos

- Fomentar en el alumnado el plurilingüismo, potenciando el uso de lenguas extranjeras en nuestro día a día de forma habitual y natural..
- Desarrollar las competencias claves curriculares del alumnado poniendo el acento en la competencia lingüística –verbal y no verbal– y en la socio-cultural, así como en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y emprendedor.
- Establecer un enfoque metodológico basado en proyectos y tareas que incorporen el teatro para dar mejor respuesta a la diversidad.
- Crear un espacio lúdico, dinámico y motivador que permita al alumno aumentar su autoestima y confianza fomentando las relaciones interpersonales y el trabajo responsable y colaborativo.
- Valorar la dramatización como forma de aprendizaje activo y modo de expresión artístico y comunicativo para dinamizar una clase.

4. Marco Teórico de Referencia

4.1. LA LENGUA ES TRANSMISORA DE CULTURA

La transmisión de la cultura está asociada al proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sapir, Edward (1994, 1912, p.235) señalaba que “las distintas lenguas no se dan independientemente de la cultura, esto es, del conjunto de costumbres y creencias que contituye una

herencia social” y añadía (p. 247) que “la cultura puede definirse como aquello que una sociedad hace y piensa”.

Si nos remitimos *al Diccionario actual de la educación* de Renald Legendre la cultura es:

Un conjunto de maneras de ver, de sentir, de percibir, de pensar, de expresarse, de reaccionar, de modos de vida, de creencias, de conocimientos, de realizaciones, de usos y costumbres, tradiciones, instituciones, normas, valores, hábitos, ocios, aspiraciones que distinguen a los miembros de una colectividad y que cimenta su unidad en una época dada. (Légendre, 1998, p.133)

Rodríguez Abella. Rosa M. (2004, p.241-250) hace un estudio muy exhaustivo sobre el aspecto cultural y su inherente transmisión cuando enseñamos la lengua extranjera y hace referencia a estos autores:

Serrano, Sebastián (1988, p.17) afirma que “la percepción del mundo que tenemos nos viene programada por nuestra lengua” y añade que “las personas de diferentes culturas no solo hablan lenguas diferentes sino que, en cierto modo, habitan diferentes mundos sensoriales”.

Interpretando la cita recogida de Claxton, Guy (2001, p.205) podemos hablar de la conexión interdependiente que existe entre cultura y lengua, ya que expresamos el mundo en la forma en que lo experimentamos pero lo experimentamos en el modo en que nuestra lengua nos permite descifrarlo y comprenderlo. Ésta se rige por unos parámetros lingüísticos y socioculturales que establecen lo que podemos decir y por lo tanto nos permiten apreciar el mundo de una manera diferente a como lo hace otra persona que ha aprendido otra lengua. Y llega a afirmar que incluso las emociones dependen de la cultura en la que crecemos.

El objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje es adquirir la competencia plurilingüe, definida en el MECR por el Consejo de Europa (2001, p.129)

como “la competencia de comunicar lingüísticamente y de interaccionar culturalmente de un actor social que posee, en grados diversos, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas”. Para sistematizar las lenguas extranjeras y adquirir el plurilingüismo, es necesario vivirlas en contextos o situaciones prácticas que desarrollen la competencia intercultural.

4.2. EL TEATRO Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

La comunicación es un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada, la mímica, el espacio interindividual, etc” (Winkin, 1981, p. 24).

El teatro en clase de lenguas extranjeras servirá para contextualizar la lengua de una manera lúdica y motivadora. “La clase no es solo un lugar donde se estudia, es en un espacio de relación interpersonal y de comunicación” (Valenzuela de Barrera, Carolina (2004, p.6).

La percepción visual, sensorial y auditiva forman parte fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, La comunicación no sólo se transmite con la palabra. Birdwhistell, R.L.1970:5,7 enuncia estos tres elementos:

“El paralenguaje es el conjunto de características de las cualidades no verbales de la voz, tales como las vocalizaciones; ciertos sonidos no lingüísticos, como la risa, el bostezo, el llanto, el gruñido; ciertas distorsiones e imperfecciones del habla, como pausas repentinas y repeticiones y, silencios momentáneos...”

“Por proxemia entendemos el estudio de la forma en que las personas utilizan el espacio (personal y/o social) para comunicarse. Por espacio entendemos el aspecto físico del lugar o la distancia para hablar”.

“Con kinesia (kinesis en griego significa movimiento) nos estamos refiriendo a la capacidad de efectuar comunicación mediante gestos u otros movimientos corporales...”

Estos valores dependen de la intencionalidad, situación de la comunicación y elementos que intervienen en la comunicación.

Todos estos elementos no verbales acompañados por la palabra y conocimiento de expresiones, giros, onomatopeyas, dichos, proverbios, chistes, dobles sentidos, contrasentidos nos servirán enormemente para comunicar mejor y más adecuadamente. Son elementos que permiten comprender las conversaciones en su totalidad.

La lengua se queda vacía y sin alma si no la asociamos a su cultura y a las referencias culturales que transgreden a lo puramente lingüístico.

Por ello, es importante conocer una lengua extranjera y relacionarla con las demás disciplinas, la historia, la economía, el arte, la filosofía, los medios de comunicación, de manera que podamos adquirir una visión amplia de la cultura que aporta la lengua estudiada.

4.3. METODOLOGÍAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El Diccionario de la RAE (2017) define con esta primera acepción el vocablo método “modo de decir o hacer con orden”, lo que se ajusta a la etimología del término método tomado del griego μέθοδος (meta-hodos), con el significado de seguir una vía o camino.

Y otra acepción que utiliza es “obra que enseña los elementos de una ciencia o arte”.

En ambas acepciones se pone el énfasis en el procedimiento y ejecución de la actuación.

Los modelos metodológicos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras han ido variando para dar respuesta a las necesidades sociales

y reales de uso y han estado íntimamente relacionados con los estudios lingüísticos que marcaban cada época.

Siguiendo los trabajos de Aquilino Sánchez Pérez (2008, p. 665-668) y la tesis de maestría de Fanny del Carmen Dalis Ledezma (2007, p.13-16) podemos mencionar un breve recopilatorio de modelos metodológicos que han marcado el estilo de proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras modernas:

Desde el **modelo metodológico tradicional y de gramática** de finales del siglo XIX, donde se primaba la lengua escrita hemos pasado por **el método directo**, centrado en el desarrollo del lenguaje oral y en el aprendizaje de vocabulario, **el audio-oral**, donde la lengua primero se escucha y luego se escribe, **el modelo comunicativo, situacional o método francés estructuro-global-audiovisual (EGA)** que se realizaba a través de textos que ejemplifican situaciones de la vida real y proyecciones reales gracias al uso de la tecnología moderna y por **la corriente humanista o de raíz psicológica** que da especial importancia a la sensibilidad sensorial, al ritmo y a la melodía hasta llegar en la actualidad a la metodología que está descrita en el Marco Europeo Común de Referencia llamada **Enfoque por tareas y proyectos**.

4.4. ENFOQUE METODOLÓGICO POR TAREAS Y PROYECTOS

Este enfoque por tareas y proyectos engloba todos los métodos anteriormente citados y no excluye ninguno. En este trabajo será puesto en valor como modelo metodológico en la labor docente del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tal y como propone el DOE nº 129 miércoles 6 de julio de 2016, en su artículo 8, punto 5.

Este enfoque metodológico requiere de un conocimiento multidisciplinar y está centrado en la realización de proyectos o trabajos que permita al alumno aplicar sus conocimientos sociolingüísticos y culturales de una manera

práctica, con un fin que dé sentido al aprendizaje de modo que el alumno deje de preguntarse ¿para qué sirve esto, dónde, cómo, cuándo puedo utilizarlo y por qué lo estudio?

4.5. PRAXIS DEL ENFOQUE METODOLÓGICO EN PROYECTOS Y TAREAS EN EL AULA: EL ALUMNO Y PROFESOR, ACTORES FUNDAMENTALES

El proceso de enseñanza/aprendizaje requiere de la actuación de los dos agentes fundamentales, el profesor y el alumno.

- El profesor da sentido curricular al proyecto a fin de que el alumno vea su utilidad y desee implicarse activamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- El alumno, por su parte, adquiere un papel fundamental y activo en su aprendizaje cuando se responsabiliza de su propio aprendizaje.

El aprendizaje se vuelve más dinámico y motivador, ya que el alumno se convierte en actor de su propio proceso de enseñanza/aprendizaje, mejorando la dimensión afectiva, el interés y la motivación hacia la lengua objeto de estudio.

5. Desarrollo del Contenido

5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO BASADO EN PROYECTOS: APORTAN CONOCIMIENTO Y COHESIÓN GRUPAL

Los proyectos por equipos les permite a los alumnos que interactúen, se conozcan, creen una cohesión grupal y adquieran nuevos conocimientos lingüísticos y culturales. Es un conocimiento del mundo desde la globalidad hasta su aportación a nivel individual, teniendo como resultado un desarrollo de su competencia intercultural.

Procedimiento de la actividad:

- Se elige un tema común (ej. la multiculturalidad)
- Explicación de los términos que se trabajarán en los proyectos.
- Preguntas que plantea el profesor para crear la conciencia del tema elegido, tanto a nivel grupal como individual en la lengua objeto de estudio.

Chaves, Favier, Pélisier (2012) L'interculturel en classe. FLE. PUG):

- Distribución de proyectos por grupos.
- Juegos de roles.

Antes de iniciar los juegos de roles podemos emplear un par de sesiones a preparar a nuestro alumnado para la expresión corporal, artística y comunicativa del teatro.

5.2. PREPARACIÓN CORPORAL, ARTÍSTICA Y COMUNICATIVA

Una vez que hemos conseguido un conocimiento y cohesión grupal, al alumno hay que prepararlo para la dinamización teatral.

La dramatización nos ofrece una serie de contenidos muy valiosos que están presentes de manera implícita en el curriculum y que favorecen el desarrollo de capacidades muy diversas:

1. Vivir la palabra con el cuerpo.
2. Sensopercepción. Despertar los sentidos.
3. La voz y la comunicación oral.
4. Compatibilidad entre flexibilidad y rigor en metodología y proceso del trabajo:

5. Pensamiento práctico y autónomo.
6. Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones.
7. Sentimiento de grupo e interacción social.

5.3. ACTIVIDADES INTERPRETATIVAS PARA LA PREPARACIÓN CORPORAL

Se pueden utilizar dos sesiones iniciales para tomar conciencia del valor corporal y dar importancia al movimiento (kinesia), a la distancia entre los interlocutores (proxemia) y al paralenguaje (risas, llantos, balbuceos, titubeos, pausas, silencios), así como a la proyección de la voz y a los elementos prosódicos del lenguaje como tono, timbre, volumen, acento....

PRIMERA SESIÓN:

Siguiendo las pautas de Tamara Scott Blacud (Madrid, septiembre 2018), conozcamos algunos ejercicios que ayudan a la dramatización:

- **Movamos la cabeza! Bougeons la tête! Move the head! Lass uns unsere Köpfe Bewegen! Muovammo la testa! Movemos a cabeça!**

El profesor puede preguntar: **¿Qué movimientos podemos hacer con la cabeza?** / Qu'est-ce que nous faisons avec la tête? / What can we do with the head? / Cosa facciamo con la testa? / Was Können wir mit dem Kopf machen? / O que é que podemos fazer com a cabeça?/...

- **Hacia arriba y hacia abajo** (En haut et en bas / up and down / sú e giú / nach oben und nach unten / lá em cima e lá em baixo): Hacemos el gesto indicando "sí".

- **Hacia la derecha y la izquierda** (à droite et à gauche / on the right, on the left / a destra, a sinistra / rechts, links / a direita, a esquerda. Gestualizamos el "no".

- **El movimiento de la tortuga** con el cuello hacia adelante y hacia atrás (en avant, en arrière/ forward, backward/ vörwäts, rückwärtig / avanti, indietro / para a frente, para trás): Ensayamos el movimiento. Significado: ¿Cómo dices? con un claro matiz de sorpresa.
- **Giramos la cabeza en círculo** (on tourne la tête/ bop, turn the head/ giriamo la testa/ movemos a cabeça em círculo): sensación de vértigo, mareo, velocidad...
- **Otros movimientos: golpearse y rebotar** (se frapper et rebondir/ hit and bounce back/ colpirsi ed essere respinti / bater e pular /schlagen, züruckschlagen), **hacer temblar la cabeza** (faire trembler la tête, shiver the head, shüttle deinem Kopf, fare tremare la testa, tremer a cabeça) imitando el frío o el miedo...
 - a. **Soy un gimnasta: Movemos todo el cuerpo.**
En este ejercicio teatral utilizamos las mismas órdenes espaciales aplicadas al resto de las partes del cuerpo.
 - b. **Interpretación de una frase**
Con los movimientos de la cabeza teatralizamos:
Tres alumnos pronuncian e interpretan la frase que otros tres alumnos les dicen al oído.
A continuación se les pide que se sitúen en el espacio de diferente manera y que digan su frase para construir una escena propia con sentido.
 - c. **Cubrir los espacios del escenario**
El alumno se habitúa a cubrir todos los espacios del escenario.
 - d. **Representar una estatua**

SEGUNDA SESIÓN:

- a. **¿Qué soy?**
De cada equipo un alumno imitará a un personaje.
- b. **Suma adjetivos, represéntalos y di quién es:**
Imitar un personaje que se va construyendo a partir de los adjetivos que un equipo de la clase propone al otro y averiguar de quién se trata.
- c. **Juegos de roles**
El profesor puede servirse de los juegos de roles para plantear una obra de teatro fragmentada, de manera que el alumno vaya adquiriendo en diferentes sesiones las estrategias necesarias para afrontar la totalidad de la obra.

Consideraciones procedimentales de este primer contacto con el teatro:

- Valorar todas las interpretaciones, pues el espectador realizará un ejercicio de reconstrucción de las escenas e intenta darles sentido, incluso aunque partan del absurdo.
- Aquí podemos aplicar la idea de Montaigne: “La palabra tiene dos caras, la del que la dice y la del que la escucha”.
- Elementos enriquecedores de las escenas como las canciones, los refranes, las preguntas retóricas, los dobles sentidos, un tono inesperado, las pausas y los silencios.
- Las interpretaciones tipo-clown pueden ayudar a romper el hielo.
- El decorado, los disfraces, la música, las luces crean un ambiente envolvente que facilita la interpretación.

- En el caso de que varios alumnos den vida al mismo personaje en la obra bien porque la obra es larga o bien porque se desea que todos participen, es aconsejable que:
 1. El actor que entra en escena diga la misma frase que el que está saliendo, superponiéndose las voces durante unos segundos, en los que el saliente va disminuyendo el volumen de voz para dar entrada a su compañero.
 2. Aparezcan con la misma indumentaria al inicio de la obra en una escena de apertura a fin de que el espectador comprenda la distribución de personajes.

5.4. TEATRALIZAR A TRAVÉS DE UN CUENTO O UNA HISTORIA

5.4.1. Estrategias para facilitar la lectura y comprensión del texto:

Los métodos más utilizados son:

- **El profesor resume** el texto, centrándose en los aspectos fundamentales de cada escena para mejorar la comprensión.
- **Señalar las diez palabras** más importantes y que según criterio del alumno marcan la progresión de la historia.
- **Contestar a diez preguntas** sobre su contenido: Quién, quiénes, qué, dónde, cuándo, cómo, por qué, cuántos, para qué...
- **Proponer una serie de consignas cortas** que obliguen a leer varias veces el texto, como por ejemplo búsqueda de aspectos sobre:

El personaje principal, la acción, los sentimientos y campos lexicales varios.

- **Dejar huella de la lectura realizada mediante una ficha:** biografía del autor y dibujante, obras, título de esta obra, edición, editorial, año, resumen, personaje principal, secundarios, lugares, tiempo, conclusión, un dibujo o poema relacionado con el texto.
- Boiron, Michel (Journées FLE, 2018) añade otras dos actividades que vienen a enriquecer la fase testimonial de la actividad lectora y su comprensión:
- **Un diario de a bordo:** “hoy, hemos leído el capítulo...”, se da la opinión sobre el texto leído: “era fácil, aburrido, apasionante porque...”, se anota la meteorología: “hoy fuera hace ...”, indicad un suceso relevante o anecdótico: “hoy ha habido un terremoto en...”
- **La elaboración de un dossier con los siguientes elementos:** Una portada con fotos e ilustraciones de los participantes. En el interior diferentes apartados sobre el autor, ilustraciones evocadoras, nombre de participantes, huellas digitales, opiniones.
- También podemos dirigir nuestra opinión sobre el libro a la dirección de correo electrónico de los puntos de venta on-line: www.lacasadellibro.com, www.fnac.com, <http://www.amazon.fr>. Entregar un duplicado a cada participante.

5.4.2. Estrategias para representar a los distintos personajes:

Se distribuyen los roles y se definen las características de los personajes mediante una serie de preguntas sobre:

- Rasgos físicos y psicológicos.
- Sentimientos que experimentan.

Los elementos visuales, sensoriales y auditivos adquieren su máximo protagonismo.

Ensayarlos y perfeccionarlos requiere de la asimilación por parte del alumno de la importancia de todos ellos: susurros, silencios, pausas, balbuceos, titubeos, gestos, distancia interpersonal, risa, llanto, bostezo, onomatopeyas, contrasentidos...

5.4.3. Estrategias para teatralizar el texto

Para teatralizar un texto escrito es preciso:

- Reescribirlo para adecuarlo a la edad y nivel de los alumnos participantes.
- Mountoumnjou, Samuel (Journées FLE, 2018) pone en valor la utilización de ritmos repetitivos, canciones y melodías en la obra. La puesta en escena resulta más atractiva.

6. Cómo Crear Textos Originales

Escribir una obra original necesita de un mundo imaginario creado a partir de la respuesta a estas preguntas: quiénes, cuántos, dónde, cuándo, cómo, qué, por qué, para qué... La intencionalidad será el elemento estructural que sostendrá toda la obra, aunque las posibilidades discursivas y el desarrollo de la trama posee un sinfín de posibilidades.

Remitimos al artículo de García Bermejo, Luis y Ana María Gómez Lorenzo (2016), en el que se evidencian una serie de estrategias enseñadas por la escritora francesa Isabelle Brault (CPR de Cáceres, abril 2016). <http://revistacaparra.juntaextremadura.net/>

Estas estrategias ofrecen un impulso al espíritu creador y ayudan eficazmente a la creación literaria, consiguiendo unos mecanismos que facilitan la escritura de una manera metódica pero innovadora para ejercitar el arte de escribir:

1. **La utilización del cuestionario de Proust para crear el retrato de los personajes**
2. **Los recuerdos y la anamnesis**, recursos evocadores de momentos o situaciones pasados que pueden marcar la intencionalidad actual de los personajes y el devenir de la historia.
 - Recuerdo nuestro primer viaje de novios... Je rappelle notre premier voyage d'amoureux (Obra teatral: Paris Merveilles, 2018)
3. **Crear un texto u obra a partir de un comienzo preestablecido**
4. **Creación de ritmos melódicos, poemas o cancioncillas:**

Las creaciones poéticas o melódicas en una obra ofrecen belleza y sensibilidad sonora y auditiva:

- **El himno a:** Comencemos la frase con "himno a..." para originar un texto lleno de vitalidad y energía como hiciera Claude Roy en "Hymne aux objets ménagers" (Himno a los objetos domésticos").
- La creación poética a través de los antónimos de un poema ya elaborado:

Modelo: **N'éveillez pas** l'objet qui dort / **laissez** l'objet à son silence / être tranquille c'est son sort / de pauvre chose sans défense.

Nueva creación: **Réveillez** l'animal qui dort / **Ne le laissez pas** à l'abandon / être alerte c'est son sort / comme un pigeon sans défense.

- **El cuadrado mágico:** Para crear contrasentidos con ritmo melódico.
Ejemplo: mar, fuerza, ola, danza

El mar danza por la fuerza de las olas / Las olas del mar fuerzan a danzar
- **La repetición de las onomatopeyas:** relacionadas con la acción que se está interpretando:

Los animalitos jugaban entretenidos **pin, pon, pin, pon** y se reían: **ji, ji, ji**

El cocodrilo salió del agua: **pla, pla, pla, pla**
- Los sonidos y onomatopeyas hay que adaptarlas al idioma en el que se utilicen, siendo en ocasiones posibles varias versiones.

7. El Uso de las TIC en Clase de Lenguas Extranjeras: Las Redes Sociales (El Wattpad)

Laurent Debeaumarché, (Journées FLE, 2018) en su taller “*La introducción de las redes sociales en la clase de lengua extranjera*” anima a utilizar las redes sociales para acercar la enseñanza a la realidad de nuestros alumnos.

El wattpad es una librería en línea, una página web de intercambio literario sin límite de espacio y gratuita. Esta página podemos utilizarla para publicar nuestros trabajos, que se pueden ilustrar mediante fotos, imágenes o textos.

8. Resultado Final: Proyecto Innovador I FESTIVAL DE THÉÂTRE EN FRANÇAIS EN EXTREMADURA

Nuestro proyecto surgió de la necesidad de impulsar el Francés dentro de un sistema educativo que debe adaptarse a las necesidades reales de nuestro alumnado y fomentar el plurilingüismo. Conocer varias lenguas ofrece al alumnado un enriquecimiento personal de inestimable valor y una formación que le permitirá ser competitivo en el mundo laboral.

Es fundamental que el alumnado en Extremadura tenga la posibilidad de elegir francés y de descubrir que son capaces de comunicarse fácilmente en lengua francesa. Es una lengua hermana y por lo tanto similar, que les será especialmente útil por su carácter internacional a nivel laboral, educativo e institucional.

8.1. LOS CENTROS INSCRITOS EN EL FESTIVAL DE THÉÂTRE FUERON LOS SIGUIENTES:

- IES “EL BROCENSE” DE CÁCERES: (Centro Coordinador)
 - a. Troupe les Ananas de 1º de ESO con la obra: *Ne touche pas à mon chêne*.
 - b. Troupe les Ananas de 4º de ESO con la obra: *Paris Merveilles*.
- IES “AL-QAZERES” DE CÁCERES: (Ganador al mejor guión)
Troupe Le trou con la obra: *Le dictionnaire ou la verité de Pé*.
- IES “JAVIER GARCÍA TÉLLEZ” DE CÁCERES:
Troupe Les petits Comédiens con la obra: *Titeuf et son ami Manu*.
- COLEGIO “SAN JOSÉ” DE CÁCERES (Ganador a la mejor dicción)
Troupe Flévolution con la obra: *La disparition d’Éric*.

- IES "SIERRA DE MONTÁNCHÉZ" DE MONTÁNCHÉZ (CÁCERES)
Troupe Les faux amis con la obra: *Les malentendus*.
- IES "SAN JOSÉ" DE VILLANUEVA DE LA SERENA (BADAJOZ)
(Ganador por la puesta en escena y decorado)
Troupe Les glamoireux con la obra: *Une journée memorable*.

8.2. LOS MATERIALES ELABORADOS EN ESTE CONCURSO FESTIVAL DE TEATRO EN FRANCÉS EN EXTREMADURA PUEDE SER EXTENSIBLE A CUALQUIER OTRO FESTIVAL DE TEATRO:

- Presentación del proyecto a través de los CPR.
- Elaboración de guiones con una temática de unos 15 o 20 minutos con música e imágenes para proyectar.
- Elección de un nombre para la troupe, foto y sinopsis de la obra.
- Elaboración de los criterios de puntuación relativos a guión, decorado, vestuario, dicción, música, puesta en escena...
- Autorización de participación, grabación y publicación de imágenes.
- Carteles e invitaciones.
- Solicitudes y permisos para lugares de celebración.
- Diplomas para los Centros participantes y para los ganadores.
- Gestión de la grabación y del material audiovisual del evento.
- Difusión.

8.3. LA DIFUSIÓN DE ESTE EVENTO SE LLEVÓ A CABO A TRAVÉS DE:

- La APFEX (Asociación de Profesores de Francés de Extremadura).
- La FEAPF (Federación Española de Asociación de Profesores de Francés).

- L'Institut français y la Embajada francesa.
- El CPR de Cáceres.
- Los IES implicados: página web y revistas.
- La publicación en los medios de comunicación.
- Implicación de las autoridades educativas.
- La publicación en youtube de la actividad pedagógica, con fines exclusivamente didácticos:

IES Al Qazeres

<https://youtu.be/zUMiG9H3Dt4>

IES El Brocense

<https://youtu.be/HiarjbtDJHU>

<https://youtu.be/f2-RJmHA3ic>

IES García Tellez

<https://youtu.be/wen2KxLQNoA>

IES Villanueva de la Serena

<https://youtu.be/Ev-JYEUUweo>

IES San José. Cáceres

<https://youtu.be/4KfkytrzBQc>

IES Sierra de Montánchez

<https://youtu.be/PRkWF0bAOpg>

9. Conclusiones

Ante el binomio lengua-cultura es fundamental ser consciente de que en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua estamos transmitiendo y recibiendo la cultura inherente. Interaccionar en múltiples situaciones

culturales nos ha permitido descubrir un sinfín de aspectos y referencias de la cultura que estamos adquiriendo.

El resultado obtenido ha sido la mejora de la competencia comunicativa mediante una identificación del comportamiento más adecuado según la situación y los interlocutores. Sirviéndose de la interpretación teatral, el alumnado ha trabajado la dimensión afectiva, cognitiva y comunicativa que engloba la competencia intercultural.

Como señala la Academia Universal de Culturas (1992), recogido por Rodríguez Abella, Rosa M. (2004, p.248), la interculturalidad no implica perder tu propia identidad cultural sino enriquecerla con otros elementos y herramientas adecuadas para que “la convivencia con personas de origen distinto no sea un obstáculo, sino más bien una fuente de enriquecimiento mutuo”.

La Comunidad educativa extremeña ha podido ver culminado el proceso de esta experiencia educativa con la participación en el I Festival de Teatro en francés de Extremadura.

“Oigo y olvido
Veo y me acuerdo
Hago y comprendo”
(Confucio)

10. Bibliografía

Birdwhistell, R. L. (1970). kinesics and context: *Antropología de la gestualidad* (p.4,7) (asodea's Blog) en el apartado “Componentes de la Comunicación No Verbal”. Disponible en: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/antropologia-de-la-gestualidad.pdf> (consultado el 5 de octubre de 2018)
https://www.researchgate.net/publication/308054625_Review_of_birdwhistell's_'kinesics_and_context' (consultado el 5 de octubre de 2018)

Bonilla, Á. y R. Rojas (2012). *El aprendizaje de lenguas extranjeras en Costa Rica y su incidencia en el desarrollo socioeconómico de la nación*. El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano Alfaro - Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012. Disponible en: https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Bonilla_Alvaro2.pdf (consultado el 5 de octubre de 2018)

Byram, M. (1993). citado por Oliveras, Angels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.

7,8,9 -Chaves, R.M, L. Favier, S. Pélissier (2012, p.3) L'interculturel en classe. FLE PUG.

Chaves, R.M., L. Favier, S. Pélissier (2012). L'interculturel en classe FLE PUG, – Capítulo 2. L'interculturel dans l'enseignement des langues vivantes, apartado B.

Claxton, G. (1987). Aprender. Barcelona. Paidós. Citado por Rodríguez, A., R. M (2004) El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Università Milano. Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002

Dalis Ledezma F. (2007). Tesis de maestría: *Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros*. Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega del Departamento de Lenguas Extranjeras Español y Estudios latinoamericanos Universidad de Bergen, tomado de http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2762/Masterthesis_Ledezma.pdf (consultado el 5 de octubre de 2018)

Debeaumarché, L. (Journées FLE, 2018, septiembre 7 y 8), Atelier: *Utiliser Twitter et Wattpad pour animer ses productions écrites* sur la grande scène du Net. Alliance française

DOE nº 129 miércoles 6 de julio de 2016, disponible en: <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2016/1290o/16040111.pdf> (consultado el 5 de octubre de 2018)

Elie Wiesel. Premio Nobel de la Paz. Academia Universal de Culturas de París creada en 1992. Citado por Rodríguez Abellá, Rosa M (2004) El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Università Milano

García, L. y A. M. Gómez (2016). Taller de escritura en lengua francesa del CPR de Cáceres. Revista *Cáparra*, 15 disponible en <http://revistacaparra.juntaextremadura.net/> (consultado el 5 de octubre de 2018)

Geertz, C. (1987). *L'interpretazione di cultura*. Bologna. Milano. Citado por Rosa p.242

- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva: Lengua y culturas*. Madrid, Ediciones Alcalá. Citado por Rosa Mª p.246
- Legendre, R. (1998). Dictionnaire actuel de l'éducation tomado de M. Chaves, L. Favier, S. Pélissier. L'intercultural en classe.(2012, p.9) FLE PUG, 2012
- Litza, C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en:
<https://www.nebrija.com/revista> (consultado el 5 de octubre de 2018).
http://linguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf.
- Mountounmjou, S. Atelier (2018). Dynamiser la classe de FLE à travers le conte. Santillana.
- Navarro, J. y C. Soto (2008): Chante avec moi!La canción como vehículo de comunicación y de cultura en el aula de francés, lengua extranjera. Universidad de Murcia. (Journées FLE MADRID) Disponible en:
https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=93ab97e8-d957-4682-8671-706982426503&groupId=299436 (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid. Edinumen. Citado por Rosa Mª p. 248 RAE(die.rae.es)
- Randstad: Disponible en
<https://www.randstad.es/nosotros/sala-prensa/el-conocimiento-de-idiomas-aumenta-un-37-las-posibilidades-de-encontrar-> (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Romano, D. (2014). *Las ventajas de estudiar un idioma* Por Lic. Daniela Romano Pastor. Jefa del Centro de Lenguas de la UMaza. Boletín (año VI - Nª IV – Octubre/Noviembre 2014) Asesoría educativa universitaria eje docente. Universidad Mazza. Disponible en:
http://www.umaza.edu.ar/archivos/file/Boletin_Docente_Octubre_2014.pdf <http://www.diariodemocracia.com/notas/2014/7/4/hablar-idiomas-mejora-cerebro-85290.asp> (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Boletín (año VI - Nª IV – Octubre/Noviembre 2014) Asesoría educativa universitaria eje docente. Universidad Mazza
- Rodríguez, R. M. (2004). *El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universitá Milano.

- Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002 / coord. por Domenico Antonio Cusato, Loretta Frattale, Gabriele Morelli, Pietro Taravacci, Belén Tejerina, Vol. 2, 2004 (La memoria delle lingue : la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia), ISBN 88-86897-34-0, págs. 241-250 Recoge los contenidos presentados a: Associazione Ispanisti Italiani. Convegno (21. 2002. Salamanca)
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349709>
Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf
- Sapir, E. El lenguaje (96): Introducción al estudio del habla. Breviarios de Fondo de cultura económica. México, D.F. Traducción de Margit y Antonio Alatorre. Título original (1912)Language: An Introduction to the Study of Speech (1912). Harcourt, Brace and Co., Nueva York.
- Sánchez, A. (2008). *Metodología: Conceptos y Fundamentos*. Universidad de Murcia. Disponible en:
https://ele.sgel.es/ficheros/material_didactico/downloads/03%20-%20Aquilino%20S%C3%A1nchez_19.pdf consultado el 5 de octubre de 2018)
- Scott, T. miembro de la compañía teatral "Peu importe" y ponente del taller patrocinado por ediciones SM: Atelier: Utiliser le théâtre en classe pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère (7 y 8 de septiembre de 2018- Journées FLE organizadas por l'Institut français en Madrid).
- Serrano, S. (1988). *Signos, lengua y cultura*. Barcelona. Anagrama.
- Vargas, M. (2000). Las culturas y la globalización. *Diario El País Internacional*. Tomado de "Capítulo I. El aprendizaje de lenguas extranjeras en Costa Rica y su incidencia en el desarrollo socioeconómico de la nación"(p2) en El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano (2012) Álvaro Bonilla Lynch y Roberto Rojas Alfaro - Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012. Disponible en:
https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Bonilla_Alvaro2.pdf
- Winkin Y. (1981). *La nouvelle communication*. Seuil

capítulo 13

La obtención del certificado B1: Objetivo prioritario de una sección bilingüe

Luis Ignacio Mur Idoy · M^a José Vicente Salgado | I.E.S. Sáenz de Buruaga, Mérida, Badajoz

Resumen: La actual situación de la enseñanza bilingüe en Extremadura podía verse mejorada con el desarrollo de un programa para adquirir la certificación B1 del MCER al final de la ESO. Hemos preparado un programa para la obtención de este nivel que sigue las recomendaciones de la metodología AICLE. De este modo el programa está basado en los principios fundamentales de esta metodología: enfoque plural, ambiente enriquecedor, autenticidad, aprendizaje activo, andamiaje y cooperación. El diseño curricular se ha realizado siguiendo los principios establecidos por D. Coyle y P. Mephisto: el marco de las 4Cs. Cada sesión de trabajo integra aspectos relativos a contenidos, comunicación cognición y cultura. Estos principios tienen como objetivo el trabajar las competencias lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. La motivación de los alumnos por la obtención de un certificado de nivel B1 puede cambiar la percepción que sobre la enseñanza bilingüe tienen las familias, los propios alumnos y el profesorado al mismo tiempo que transforma el proceso de aprendizaje del alumnado. Por estas razones creemos que la administración educativa extremeña debería implicarse en la creación de un proceso de certificación de los niveles MCERL al finalizar la ESO.

Palabras clave: Certificación, MCERL, AICLE, competencias lingüísticas, scaffolding, aprendizaje activo, críticas bilingüismo, comunicación, cognición, contenidos, cultura.

Abstract: The current situation of the bilingual education in Extremadura could improve due to the implementation of a program for acquiring a certificate of the B1 level on the CEFR. We have established a programme for preparing the certificate. This has been designed follow the recommendations of the CLIL methodology. Thus the programme is based on the core tenets of the CLIL methodology: multiple focus, enriching learning environment, authenticity, active learning, scaffolding and cooperation. The curriculum has been designed considering the principles of the methodology defined by D. Coyle and P. Mephisto: the frame of the 4Cs. Each work session consist of an integration of these different elements: content, communication, cognition and culture and they have as goal working the basic linguistic competences: oral comprehension, reading comprehension, writing expression and oral expression. The motivation of the students for achieving a certificate can change the perception of the bilingual education into families, students and teachers and transform the learning process of the bilingual students. So we believe that Extremenian educational administration should commit to the process of certification on CEFR levels.

Key words: certification, CEFR, CLIL, language skills, scaffolding, active learning, critical bilingualism, communication, cognition, content, culture.

1. Introducción

Aunque el panorama de la enseñanza en idiomas en España en general y en la comunidad extremeña en particular ha sido transformado en lo que llevamos de milenio, las diferencias con el contexto europeo cercano, siguen siendo considerables como evidencia el último Estudio Europeo de Competencia Lingüística¹ publicado en 2012.

Tabla 1. Distribución por niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en la primera lengua evaluada (inglés): Comprensión oral

País/Comunidad	Inferior al nivel B1	Superior al nivel B1
Suecia	9	91
España	76	24
Grecia	53	47
Francia	86	14
Andalucía	88	12
Promedio Europeo	55,7	44,3

Fuente: Educativa, I. N. d. E. (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte pag 49.

Tabla 2. Distribución por niveles del MCER en la primera lengua evaluada (inglés) Comprensión lectora

País / Comunidad	Inferior al nivel B1	Superior al nivel B1
Suecia	19	81
España	70	30
Grecia	55	45
Francia	87	13
Andalucía	81	19
Promedio Europeo	59,9	40,1

Fuente: Educativa, I. N. d. E. (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte pag 50.

Tabla 3. Distribución por niveles del MCER en la primera lengua evaluada (inglés) Expresión escrita

País/Comunidad	Inferior al nivel B1	Superior al nivel B1
Suecia	24	76
España	71	29
Grecia	47	53
Francia	86	14
Andalucía	80	20
Promedio Europeo	59,3	40,7

Fuente: Educativa, I. N. d. E. (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte pag 50

En su estudio posterior el informe desvela así mismo una clara diferencia entre los centro públicos y privados en la adquisición de los diferentes niveles del MCER de lo que se puede inferir una clara discriminación socioeconómica entre el alumnado de centros de titularidad pública y privada siendo esta especialmente ostensible en la comunidad andaluza.

Tabla 4. Adquisición de niveles B1 del MCER según la titularidad del centro

Comunidad	centros privados	centros públicos
España	33	19
Andalucía	25	9
Navarra	46	25

Fuente: Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español, Ministerio de Educación Cultura y Deporte 2012. pag. 84

No obstante el EECL se refiere exclusivamente a la adquisición de competencias no haciendo ninguna referencia a una correspondencia entre

1 Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español*: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

esta adquisición y una certificación oficial homologada en el ámbito europeo. En este sentido el porcentaje de alumnos en el ámbito espacial de la ciudad de Mérida con certificación de nivel B1 al finalizar la enseñanza secundaria resulta manifiestamente escaso.

Centro	Nº alumnos con B1 en 4º ESO	% de alumnos con B1 con respecto al alumnado en SB
IES Sáenz de Buruaga	6	20
Promedio Mérida	5,5	12,9 %

Fuente: Elaboración propia

Desde la Sección Bilingüe del IES Sáenz de Buruaga nos planteamos desde hace varios años la posibilidad de desarrollar un programa de adquisición del nivel B1 contemplado en el MCER para las lenguas, preparando al alumnado para la adquisición de dicha certificación mediante diferentes procedimientos asequibles a nuestro alumnado: el examen libre de la EOI o el examen de adquisición del PET organizado por Cambridge.

2. Objetivos

Entendemos que un programa de enseñanza bilingüe público debe recoger una serie de objetivos esenciales en su desarrollo para lograr la consecución de las metas establecidas desde la administración educativa en su legislación sobre secciones bilingües. Por ello desde nuestra Sección Bilingüe nos planteamos los siguientes objetivos con este programa de adquisición de la certificación B1.

1. En primer lugar, un programa bilingüe en Extremadura debe crear un marco adecuado para alcanzar el nivel satisfactorio de B1 exigido por la legislación extremeña que regula la formación de Secciones Bilingües².
2. Además, creemos que desde los centros educativos se debe facilitar el acceso al alumnado de secundaria a la acreditación de B1. Entendemos, que siendo esta acreditación exigida para obtener la certificación de grado por la mayoría de los estudios universitarios; la obtención de una acreditación de nivel B1 debería estar contemplada al menos en el desarrollo de los programas bilingües de la comunidad extremeña. El porcentaje de alumnado con nivel B1 acreditado resulta muy escaso en nuestras aulas. Además, este es resultado, tanto de un esfuerzo económico de las familias que recurren al sector educativo privado y a entidades certificadoras privadas, como del sobreesfuerzo del alumnado que debe asistir a las clases preparatorias en horario extraescolar.
3. Podemos inferir que al acreditación B1 durante la Secundaria está condicionada, en la mayor parte de los casos, por las características socioeconómicas familiares dado el alto coste económico que supone tanto la preparación en academia de la prueba habilitadora, como la matrícula de la misma. Este hecho tiende a incrementar la brecha lingüística entre los diferentes niveles de renta de la población extremeña. Por ello, este proyecto pretende minimizar esta discriminación, palpable entre el alumnado de "academia " que obtendrá previsiblemente su certificación y el que no puede permitirse las mismas clases, mediante la creación de un marco de igualdad de oportunidades lingüísticas para todo nuestro alumnado,

² Orden de 20 de abril de 2017. DOE num 83 de 3 de mayo de 2017.

en consonancia con el espíritu igualitario que debe impulsar a la enseñanza bilingüe pública.

4. El proyecto pretende implementar, en consonancia con la legislación educativa extremeña, una evaluación externa del proceso de aprendizaje bilingüe y de las competencias lingüísticas adquiridas por el alumnado. Entendemos que un elevado porcentaje de acreditaciones en el nivel B1 implica la constatación de una buena práctica educativa en el seno del programa bilingüe.
5. Como quinto objetivo planteamos una profundización en la metodología AICLE en el seno de los programas bilingües. Entendemos que la fijación de un objetivo concreto y evaluable externamente, debe implicar una dinamización de la práctica docente en el seno del programa, así como una intensificación en la aplicación de la metodología AICLE, dado que el diseño de nuestro trabajo en un programa bilingüe está basado en los principios básicos de esta metodología. Si bien desde el inicio de la Secundaria Obligatoria intentamos implementar la metodología CLIL con cierta flexibilidad metodológica en las diferentes materias, es en este curso donde pretendemos acercarnos al modelo C2 de aplicación de la metodología AICLE planteado por (Coyle, 2010)³ y lograr una plena integración del aprendizaje de contenidos en lenguas extranjeras.
6. Defensa de la enseñanza bilingüe. Este constituye uno de nuestros objetivos claves en este proyecto. A lo largo de los últimos 15 años hemos visto un desarrollo de la enseñanza bilingüe con un pleno apoyo de la administración educativa. No obstante, en el último período constatamos un incremento de las críticas hacia la

metodología CLIL y el conjunto de las secciones bilingües desde diferentes perspectivas. No son pocos los expertos en lenguas que esbozan una clara duda hacia el método AICLE como plantea Cenoz (Cenoz J. Genesee F. Gorter, 2013) "The heterogeneity of CLIL implementation causes it to lack a clear and coherent pedagogy" (p.13). Esta crítica resulta especialmente intensa en el mismo seno de la comunidad educativa en la que se desarrollan las secciones bilingües; argumentos como falta de efectividad en el proceso educativo o problemas organizativos en los centros, se extienden dentro de los centros educativos extremeños, unidos al argumento central en la crítica al bilingüismo, el supuesto elitismo que marca la inserción del alumnado en las secciones bilingües. Este elemento argumental es utilizado por numerosos teóricos escépticos con la metodología AICLE como Bruton "the truth is many of the potential pitfalls which CLIL might encounter are actually avoided by selecting for these programmes students who will be academically motivated to succeed in the FL" (Bruton, 2011p.524) con la intención de relativizar los resultados obtenidos por investigaciones que evalúan la implementación de metodologías AICLE en España⁴. Por ello, abrir la Sección Bilingüe a la posibilidad de certificar su efectividad con el logro colectivo de una acreditación en el nivel B1 al finalizar la etapa obligatoria, puede actuar como un catalizador de los argumentos a favor de esta enseñanza en los centros públicos extremeños.

El proyecto que defendemos, tiene su base en el desarrollo en 4º de ESO de un proceso preparatorio para adquirir la certificación, centrada en la materia de Geografía e Historia en coordinación con la materia de Inglés, así como las otras materias impartidas en L2. Del mismo modo, la aplicación de

³ Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., (2010) Content and Language Integrated Learning, Cambridge, Cambridge University Press p. 64.

⁴ A este respecto véase (Lasagabaster, 2010) Es especialmente interesante el debate establecido por Francisco Lorenzo y Anthony Bruton en torno al desarrollo de la metodología CLIL en Andalucía.

una metodología AICLE en nuestra sección bilingüe a lo largo de los cursos precedentes, habilita a nuestro alumnado para la preparación intensiva de las pruebas certificadoras.

En cuanto al curso final, entendemos que las materias centrales en las que se prepare la habilitación debían de ser, lógicamente Inglés y una materia que permitiera el trabajo de todas las capacidades por lo tanto la base del programa preparatorio se centra en las materias de Inglés y Geografía e Historia.

La base metodológica lo constituye la metodología AICLE, tomando como referencia curricular, por un lado, lo establecido por el currículo extremeño en relación a la materia de Historia de 4º de ESO y lo establecido por el MCER de las lenguas en relación a la competencia lingüística.

3. Marco Teórico de Referencia del Proyecto

El programa adopta como elementos definitorios de su desarrollo las 5 características fundamentales de la metodología CLIL: focos múltiples, ambiente seguro y enriquecedor, autenticidad, aprendizaje activo, scaffolding y cooperación (Mephisto, Marsh, & Frigols, 2008).

La materia de Historia de 4º permite fácilmente la multiplicidad de enfoques en el desarrollo de la misma. Además del lógico trabajo sobre el aprendizaje de la lengua relacionado con los contenidos, se contará con un material de apoyo específico a la preparación de las pruebas de certificación lo que implica un intenso apoyo al aprendizaje de lengua dentro de nuestro programa, condición esta fundamental para lograr el enfoque múltiple (Mephisto et al., 2008). Del mismo modo, esta materia, presenta una enorme facilidad para integrar dos de las actividades propuestas por Mephisto

(Mephisto et al., 2008) con el objetivo de consolidar la multiplicidad de enfoques en la metodología AICLE. Por un lado, es fácil abordar temas transversales que faciliten la motivación, contextualicen el aprendizaje y favorezcan la reflexión, otro de los elementos imprescindibles en la metodología AICLE.

El segundo de los aspectos abordados por Mephisto (Mephisto et al., 2008), la creación de un clima de aprendizaje rico, está asegurado por la disposición de materiales adaptados a sus capacidades y necesidades y sobretodo, por la motivación que supone la adquisición del nivel B1 y su habilitación lo que incrementa de modo sustancial la conciencia del alumnado en el uso de la L2 en las clases.

La autenticidad en AICLE:

Letting the students ask for the language help they need, maintenance the accomodation of student interests, making a regular connection between learning and the students lives, connecting with other speakers of the CLIL language, using current materials from the media and other sources. (Mehisto et al., 2008) p. 29

se encuentra asegurada en el proyecto dada las características de la materia: el alumnado decide en función de sus intereses e inquietudes determinadas tareas abordadas en las clases como trabajos, temas de interés tratados, muchos de ellos, lógicamente, relacionados con su entorno más cercano y sus vidas. Del mismo modo, en aras de lograr la autenticidad en el desarrollo del programa se contempla el uso masivo de material audiovisual. Este material es siempre recomendado por los diferentes estudios sobre metodología AICLE (Pavesi, 2001), con el objetivo de trabajar tanto los contenidos como las diferentes capacidades lingüísticas.

La siguiente característica fundamental de la metodología AICLE lo constituye el aprendizaje activo que constituye el eje de todo el entramado metodológico bilingüe. Conviene recordar que no solamente existe una clara

unanimidad entre los teóricos del método, acerca de la necesidad de llevar a cabo un aprendizaje interactivo en el que el profesor se diluye y abandona las estrategias meramente expositivas, para dar paso a una interacción entre el alumnado, sino que además, la propia legislación extremeña, reivindica este imperativo metodológico⁵. De este modo, configuramos una clase en la que los estudiantes comunican más que el profesor, ellos contribuyen a definir los resultados en términos de contenido, lengua y habilidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, ellos evalúan sus propios progresos y se instruyen en el trabajo cooperativo (Mehisto et al., 2008).

Uno de los aspectos que resulta clave en el desarrollo de cualquier modelo metodológico inspirado en AICLE, es la implementación de actividades de Scaffolding (Dafouz-Milne, Llinares, & Morton, 2010) para lograr la mayor adquisición de contenidos lingüísticos por parte del alumnado. Para ello, basamos todo conocimientos aprendido en el conocimiento previo del alumno, sus habilidades, actitudes, intereses y experiencias. El profesor propone actividades pero nunca da la respuesta al alumno y le proporciona material y especialmente soporte para lograr el objetivo de aprendizaje. Estas actividades responden a diferentes estilos de aprendizaje y promueven la creatividad y pensamiento crítico. Entendemos, que el alumnado debe abandonar sus zonas de confort y avanzar hacia la creación de sus propios contenidos y experiencias de aprendizaje (Mephisto et al., 2008)p. 29, para ello, proponemos el trabajo con tareas que exijan un esfuerzo cognitivo para nuestros alumnos y que impliquen una mejora de sus habilidades tanto lingüísticas como cognitivas. Un aspecto clave en el desarrollo de la metodología AICLE, es la adecuada programación y planificación de contenidos y actividades, para ello, cada sesión trabajada presenta una detallada estructura dentro del marco de las 4 Cs.

⁵ DOE nº 83. Orden 20 de abril de 2017, art 9.2.

The 4Cs Framework integrates four contextualized blocks: content (subject matter), communication (language learning and using), cognition (learning and thinking processes) and culture (developing intercultural understanding and global citizenship). In so doing, it takes account of integrating content learning and language learning within specific contexts and acknowledges the symbiotic relationship that exists between these elements, (Coyle, 2010 p. 55).

4. Desarrollo del Proyecto

Siguiendo las premisas teóricas, trabajamos con un material curricular elaborado por los miembros de la sección bilingüe, el cual, aborda de forma integrada los contenidos de la materia así como las competencias lingüísticas en consonancia con el planteamiento de (García López & Bruton, 2013) “The use of authentic materials, and their adaptation and contextualization, is another principle of good teaching practice” (p. 264). Como referencia específicamente preparatoria de las habilidades lingüísticas, en aras de preparar una prueba de certificación, trabajamos con diferentes manuales seleccionados: Destination B1 Grammar and Vocabulary. Malcolm Mann, Steve Taylore - Knowles Macmillan, Complete PET, Oxford University Press y Compact PET, Oxford University Press.

El material curricular se ha dividido en bloques de contenido, siguiendo el planteamiento específico que establece el currículo extremeño. Cada bloque se ha dividido en sesiones / unidades en el que se trabajan lo contenidos curriculares conjuntamente con aspectos gramaticales y de vocabulario.

Un aspecto clave en el desarrollo de la metodología AICLE es la adecuada programación y planificación de contenidos y actividades (Meyer, 2013), para

ello cada sesión trabajada presenta una detallada estructura dentro del marco de las 4 Cs.

La primera de las Cs hace referencia al contenido. Este es entendido en términos de conocimientos, habilidades y trabajo de los estándares de aprendizaje establecidos por el currículo. No obstante la propia materia permite englobar temas interdisciplinares y transversales, desde el cambio climático, la esclavitud o el fútbol (Coyle, Hood y Marsh, 2010). La preocupación por el contenido (o lo que se aprende) va más allá, siguiendo el método AICLE tratamos de poner atención en cómo se aprende: los alumnos/as tienen un papel activo en el aprendizaje a través del trabajo en grupo, la resolución de problemas, realización de preguntas, la interactividad, etc. En este sentido utilizamos el aprendizaje por tareas para desarrollar las diferentes capacidades cognitivas. Del mismo modo el trabajo sobre los contenidos mediante actividades se realiza a partir de la taxonomía de Bloom y sus diferentes actualizaciones.

La segunda C hace referencia a la comunicación, aspecto esencial en la metodología AICLE y aspecto este, que marca una clara pauta diferencial respecto a metodologías no AICLE. El desarrollo de capacidades comunicativas se encuentra en la base de cualquier programa AICLE, y es dentro de este marco donde programamos los aspectos vinculados a un desarrollo de dichas capacidades. De hecho, se puede considerar que la metodología AICLE es una extensión de la metodología comunicativa (CLT) (Coyle et al., 2010), o que al menos comparten numerosos aspectos ((Bruton, 2011p. 523). Para ello, es fundamental el cambio en el modelo del profesorado, así como del proceso mismo de enseñanza aprendizaje. El modelo educativo tradicional, y el profesorado magistral que genera un espacio de aprendizaje unidireccional, debe dar paso a una clase multidireccional en la que el alumnado actúa de forma más participativa, algo que sin ambages, propone la propia legislación

educativa extremeña⁶. De este modo, los aspectos comunicativos pasan a ser un eje vertebrador de nuestro programa, diferenciando en la planificación los tres tipos de lenguaje que plantea Coyle (Coyle, 2010) pp. 28-31: language of learning, language for learning y language through learning. Una clarificación de estas tres vías de aproximación al hecho comunicativo en una unidad, facilita la conversión de las clases AICLE en un claro escenario para mejorar las competencias lingüísticas de nuestro alumnado y especialmente, preparar la prueba específica de comunicación oral en un examen de certificación. En este aspecto, resulta fundamental, además del cambio de rol del profesorado, el incremento en el uso de la L2 en las clases AICLE. El estudio sobre la comunidad autónoma de Andalucía (Lorenzo, Casal, & Moore, 2010), daba una pobre media de uso de la L2 en Secundaria en las áreas no lingüísticas de un 10%. Nuestro objetivo es alcanzar escalonadamente un porcentaje superior al 75% durante el tercer trimestre, según los espacios uso de la L2 establecidos por el estudio andaluz: introducción, actividades, clarificación y solución de problemas, feedback y evaluación, consolidación y revisión y relaciones con otras áreas.

La tercera de las Cs corresponde a Cognición. Con la planificación en este campo pretendemos el desarrollo de una serie de capacidades cognitiva que favorezcan la madurez intelectual de nuestro alumnado, así como la adquisición de los niveles competenciales establecidos en el curriculum. El alumnado necesita ser creador de su propio aprendizaje, por lo que las unidades preparadas deben recoger una variedad de actividades que desarrollen sus capacidades. En este sentido, seguimos la recomendación de usar una taxonomía de actividades cognitivas que diferencie tareas (Coyle, 2010) de alto nivel cognitivo (HOT) de aquellas que requieren un nivel más bajo (LOT). Para ello hemos decidido clasificar las actividades siguiendo la revisión de la taxonomía de Bloom propuesta por Anderson y Krathwohl (Coyle, 2010).

⁶ Orden de 20 de abril de 2017. DOE num 83 de 3 de mayo de 2017, art. 9.2.

La cuarta C corresponde a Cultura. Aunque es usualmente considerada un paso trivial (Ioannou-Georgiou, 2011) (García López & Bruton, 2013), sin embargo detenta un importante papel en el desarrollo de unidades AICLE. Este aspecto juega un rol primordial para establecer una relación entre el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla la unidad y la comprensión global en los procesos de aprendizaje, vincula de manera efectiva los conocimientos adquiridos por el alumnado con su vida, y hace, de este modo, más comprensible el aprendizaje. En este sentido, la materia de Historia de 4º de ESO resulta idónea para introducir, de manera intensa y efectiva, los aspectos culturales en el desarrollo de las unidades que constituyen el programa.

Definido el marco teórico que encuadra el diseño de las unidades del programa, debemos bosquejar el formato de trabajo básico que vamos a desarrollar para poder alcanzar las capacidades lingüísticas previstas en el MCER. Como es prioritario, a pesar de que el desarrollo de unidades AICLE sólo se aplica en la asignatura de Historia, el programa se implementa con una intensa coordinación entre la materia de Inglés y el resto de las materias no lingüísticas impartidas en inglés, en este caso Historia y Matemáticas. Fruto de esta coordinación es el diseño del programa de actuación específico para trabajar las cuatro principales capacidades lingüísticas exigibles en un examen de certificación de niveles MCER: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

Con respecto a la comprensión oral, probablemente una de las competencias peor paradas en el último EECL, entendemos que demos hacer un esfuerzo extra para actualizar los niveles competenciales a un nivel B1. Por ello, planteamos una batería de actividades encaminadas tanto a desarrollar esta capacidad como a fomentar otras capacidades. expresión oral, la expresión escrita o la competencia digital. Por un lado, trabajamos con material propio elaborado en diferentes medios y soportes, por otro recurrimos a material preparatorio de las pruebas selectivas de B1 elaborado por editoriales especializadas.

Utilizamos diferentes medios para generar nuestra propia producción de material audiovisual para trabajar la comprensión oral: producción de videos con aplicaciones como Plotagon o Toontastic, elaboración de videos con textos leídos por los propios alumnos, algunos de ellos son elaborados íntegramente por ellos mismos, y por último grabaciones realizadas por los diferentes auxiliares de conversación. Todo el material propio aborda una temática incluida en la programación curricular de la materia y se acerca a temas que normalmente interesan al alumnado o se encuentran vinculados con sus inquietudes actuales. Como mínimo, planteamos la realización de una actividad de comprensión oral a la semana que se irá incrementando a medida que se vaya acercando el tercer trimestre. Para facilitar la realización de la misma, así como su corrección, este tipo de pruebas se realiza a través de la plataforma eScholarium.

Con respecto a la comprensión escrita, el sistema de trabajo resulta similar a la comprensión oral, trabajamos en un doble vertiente, por un lado usado material específico preparatorio de pruebas de certificación elaborado por editoriales especializadas y por otro preparamos nuestro propio material para trabajar esta competencia. La materia de Historia de 4º ofrece muchas posibilidades para realizar un programa de comprensión escrita siguiendo las propias directrices curriculares de la asignatura. Toda una serie de pruebas de comprensión, de similar nivel y características a las preparadas para las pruebas de B1, son presentadas al alumnado para su realización con una periodicidad semanal. Algunas de ellas, son presentadas en formato digital, a través de la plataforma eScholarium, para facilitar su realización y corrección. Del mismo modo, se plantea en función de la metodología basada en tareas que inspira el desarrollo de las unidades AICLE que sea el mismo alumnado el que elabore pruebas de comprensión escrita sobre los temas que haya elegido.

Con respecto a la expresión escrita, son numerosas las tareas diseñadas a lo largo del curso que tienen, como uno de sus objetivos, el desarrollo de la competencia escrita. Se ha elaborado una serie de documentos orientativos sobre

el modo de realización de los diferentes tipos de escritos que se van a trabajar. En relación a la variedad de escritos trabajados, hemos planteado realizar todos aquellos que se trabajan dentro del programa de B1, pero contextualizándolos en un determinado período histórico de los que son abordados en el curso.

La expresión oral, auténtico caballo de batalla de la enseñanza de lenguas extranjeras, se trabaja de forma integral tanto en la materia de L2 como en las materias no lingüísticas integradas en la sección en el curso de 4º de ESO. Como hemos afirmado anteriormente, el programa AICLE diseñado, exige una metodología participativa en al que el alumnado desarrolla de forma constante su capacidad de expresión a través de las numerosas tareas diseñadas para este objetivo. Del mismo modo, y con la intención de preparar específicamente la parte oral de una prueba certificadora, el alumnado trabaja con la auxiliar de conversación durante una hora semanal siguiendo los esquemas de la misma: trabajo por parejas, preparación de intervenciones sobre determinados temas que posibiliten, descripción de imágenes ...

Como aspecto general en el diseño y desarrollo de las competencias lingüísticas en el seno del programa AICLE, prestamos una gran atención a la preparación de técnicas y documentos de andamiaje, en este aspecto hemos contado con la ayuda técnica del libro de Donna Lee Fields (Lee Fields, 2016) en el que establece 101 técnicas para echar una mano al profesorado. Todas las tareas, especialmente las que implican el uso de competencia oral o escrita, llevan consigo un documento de apoyo que guía acerca de los recursos lingüísticos que puede usar junto con una muestra de la rúbrica que se utilizará para la evaluación de dicha tarea o actividad. Entendemos que el trabajo guiado de tareas y actividades en clase puede incrementar sustancialmente su motivación como señala O. Meyer 2010 "Their motivation for language learning often increases once they understand how and in which order to proceed, and which phrases to use when describing pictures, analyzing charts, or interpreting cartoons for instance." (p. 16).

5. Conclusiones

El ingreso del alumnado en las secciones bilingües extremeñas responde a diversas inquietudes, lógicamente, la más sobresaliente, es aquella que pretende que el alumnado mejore notablemente en sus competencias en una lengua extranjera. Aunque no podemos despreciar motivaciones vinculadas al espacio de aprendizaje en el que se inserta el alumnado bilingüe, generalmente más adecuado pedagógicamente que el no bilingüe. Esta motivación, menos entusiasta con el aprendizaje de una lengua extranjera que con la búsqueda de un espacio educativo correcto, genera un alumnado poco motivado, tendente al abandono en el segundo ciclo o poco dispuesto a realizar en el ciclo superior de la ESO los esfuerzos que el programa bilingüe exige. Dado que la motivación es, en definitiva, el factor determinante del éxito o fracaso de un proyecto educativo, así como de todo proceso de aprendizaje, entendemos que la posibilidad de obtener una certificación al final del proceso educativo se convierte en el catalizador de los deseos e inquietudes del alumnado respecto a su práctica bilingüe.

Del mismo modo, el logro de una certificación, tiene un efecto muy positivo en un sector del que no hemos hablado, pero que resulta clave en el desarrollo de la enseñanza bilingüe: las familias. Estas, pasan a veces del entusiasmo a la decepción, cuando no observan resultados palpables y tangibles en las competencias lingüísticas del alumnado, pero en cambio sufren los sobreesfuerzos que muchas veces realizan sus hijos e hijas. La obtención de una certificación en el seno del sistema público significa, en muchos casos, no solo la plasmación del éxito de la enseñanza bilingüe, sino un considerable ahorro para las mismas que se ven exentas de recurrir a la preparación privada para obtener un determinado nivel competencial. Por lo tanto, entendemos que la administración educativa extremeña debería tomar parte activa en este proceso y facilitar los procesos de certificación de

niveles para los alumnos integrantes de las secciones bilingües al finalizar, al menos, la enseñanza secundaria.

Desde nuestro proyecto, somos sensibles a las críticas que cada vez, con más fuerza, podemos encontrar en el panorama educativo español y que se manifiestan en numerosos foros. Entendemos que muchas de ellas surgen de las dudas inherentes a una metodología, que tal vez parezca excesivamente flexible y a una práctica docente en muchos casos descoordinada y falta de claridad. tanto en su quehacer diario como en su proyección hacia el exterior, tal como señalan (García López & Bruton, 2013, p. 268) “We also need more data about what really happens in the classroom”. Pero sobre todo, entendemos que los programas bilingües que, por extensión, presuponemos aplican una metodología AICLE, pueden y deben justificar sus logros cuantitativamente de modo fehaciente al lograr que un porcentaje elevado, o cuando menos superior al actual del alumnado, alcanzase la certificación B1. Del mismo modo, un sistema de trabajo que lograra el desarrollo de todas las competencias implicadas en una prueba de certificación justificaba un buen funcionamiento de las secciones bilingües en el plano cualitativo, tal y como ven necesario (García López & Bruton, 2013, p. 268) “why more qualitative research is needed, preferably employing observation as the main tool”.

Entendemos que la justificación y consolidación de la enseñanza bilingüe en Extremadura vendrá dada por la profundización de la misma en los aspectos metodológicos basados en AICLE, así como por una exposición definida y concreta de sus logros, que sea fácilmente entendible por todos los sectores implicados en la misma: alumando, familias, profesorado, investigadores.

6. Bibliografía

- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523- 532.
- Cenoz J., Genesee F., & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Volume 35*(3), 243–262. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning* Cambridge Cambridge University Press.
- Dafouz-Milne, E., Llinares, A., & Morton, T. (2010). *CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education*. (Vol. 19).
- García López, M., & Bruton, A. (2013). *Potential drawbacks and actual benefits of CLIL initiatives in public secondary schools*.
- Ioannou-Georgiou, S., Pavlou, P.. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education: PRO-CLIL Comenius*.
- Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe, Y. (Ed.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishers.
- Lee Fields, D. (2016). *Echando una mano. 101 técnicas de andamiaje*. Barcelona: Octaedro
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. doi:10.1093/applin/amp041
- Mephisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. London: Macmillan
- Meyer, O. (2013). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/275887754> website:
- Pavesi, M. B., D. Hofmannova M. & Kazianka, M. (2001). *CLIL Guidelines for Teachers*. Milan: TIE CLIL.

capítulo 14

Proposition de séquence d'apprentissage innovante en classe de FLE

Sandra Saraiva da Venda | I.E.S. Virgen de Gracia, Oliva de la Frontera, Badajoz

Résumé : Des transformations profondes affectent la société sur le plan de la mobilité des personnes, appelées à se déplacer dans un cadre personnel ou professionnel. Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité et l'internationalisation a créé des besoins langagiers énormes. La finalité de l'enseignement des langues est de faire de l'apprenant un individu plurilingue, au minimum capable de se débrouiller à l'étranger dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne et ainsi, de permettre une meilleure compréhension et communication interculturelles. Cet atelier développe une proposition de séquence d'apprentissage innovante et créative dont le fil conducteur est le chocolat tout en intégrant le concept d'intelligences multiples. L'apprenant acquiert une grande partie des compétences essentielles qui pourront être développées grâce à une stratégie multidisciplinaire. Les enseignants, de section bilingues ou non, pourront ainsi trouver du matériel didactique, des ressources et des idées à développer ultérieurement. Par ailleurs, l'intégration des technologies éducatives (TICE) vient parfaire cette séquence qui s'appuie sur un travail collaboratif, une méthodologie active et participative.

Mots clés : apprentissage collaboratif – TICE – intelligences multiples – multidisciplinarité.

Abstract: Big transformations affect the society in terms of the mobility of people called to move on for a personal or professional experience. Thus, the learning of foreign languages has become a need and internationalization has created huge language needs. The purpose of the teaching of languages is to make someone multilingual, at least able to cope abroad with the most common situations of everyday life and to allow a better intercultural understanding and communication. This workshop develops an innovative and creative learning sequence proposal whose thread is the "chocolate" integrating the concept of multiple intelligences. The learner acquires most of the essential skills that can be developed through a multidisciplinary strategy. The teachers, whether in bilingual sections or not, can find training materials, resources and ideas to develop later on. Moreover, the integration of educational technology completes this sequence based on a collaborative, active and participative methodology.

Key words: collaborative learning – new technologies – multiple intelligences – multidisciplinary.

1. Introduction

« L'éducation ne se borne pas à l'enfance et à l'adolescence. L'enseignement ne se limite pas à l'école. Toute la vie, notre milieu est notre éducation. »

(Valéry, 2002, p.288)

L'enseignement bilingue est en pleine expansion en Europe mais on se pose encore trop de questions sur ce phénomène. La balance s'incline devant le réalisme économique et politique qu'impose la mondialisation et la circulation des hommes, des biens, des langues. Selon François Grosjean (2015), le bilinguisme est « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours ». Il s'agit d'une définition plus vaste que la définition classique qui consiste à faire du bilingue quelqu'un ayant une maîtrise équivalente de deux langues.

Mais quelles sont les perspectives de l'enseignement bilingue ? Tel est le sujet qui nous intéresse lors de nos journées à Badajoz : la langue étrangère devrait premièrement être une langue d'enseignement dans plusieurs domaines d'apprentissage. Il s'agit de veiller à la mise en œuvre de cet enseignement. De ce fait, nous proposons une méthodologie qui priorise l'authenticité des documents fournis aux élèves dans des domaines très variés. Dans cette étude, la séquence proposée vise un apprentissage plus efficace, plus motivant grâce notamment aux technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), à l'introduction de l'interculturel et à la multidisciplinarité.

Le thème du chocolat – fil conducteur de notre étude - peut donner lieu à divers petits projets tels que : créer un livre de recettes au chocolat, faire une exposition sur l'origine et la fabrication du chocolat, etc.

1 L'intelligence émotionnelle notamment. Voir les travaux de GOLEMAN.

Cette séquence d'apprentissage s'inclut dans un projet pédagogique plus ample et consiste à préparer les élèves à un futur voyage à Paris au *Salon du Chocolat*. Chacun va pouvoir aborder tous les aspects (littérature, cinéma, histoire, musique, etc) liés à ce pêché mignon grâce aux intelligences multiples au cours de 6 séances de classe. Ce fil conducteur est un prétexte qui nous amènera à travailler plusieurs contenus tels que les connecteurs logiques d'un texte ou d'un discours prononcé et ainsi pouvoir élaborer des textes oral et écrit cohérents (résumé) pour un niveau A2-B1.

2. Séquence d'apprentissage: le chocolat et les intelligences multiples

2.1. LES INTELLIGENCES MULTIPLES, UN OUTIL POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Nous vivons à une époque où l'on voit émerger, d'une façon abondante, de nouvelles méthodes pédagogiques innovantes au service de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, en milieu éducatif, la centration sur l'enseignant a été remplacée par celle sur l'apprenant. Il s'agit d'une focalisation qui valorise les différences individuelles des apprenants, autrement dit, les différences d'intelligence.

De ce fait, de nombreux travaux réalisés autour de l'intelligence¹ ont trouvé leur écho dans l'univers éducatif. Et parmi les principales recherches d'intelligence menées jusqu'ici, nous avons celles de H. Gardner qui nous parle de ce que l'on appelle aujourd'hui, « les intelligences multiples ». Pour lui,

L'intelligence est une aptitude générale que l'on retrouve à des degrés variés chez tous les individus [...] je propose une toute autre approche, fondée sur une

vision radicalement opposée de l'esprit et débouchant sur une conception de l'école bien différente. Il s'agit d'une conception plurielle de l'intelligence qui prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et nos styles cognitifs contrastés. (Gardner, 2015, p.36)

2.2. OBJECTIFS

2.2.1. Objectifs didactiques

- Parler de ses goûts, de ses impressions et de ses sensations au moment d'une dégustation (**compétence linguistique**).
- Se mettre d'accord avec ses camarades pour réaliser une activité en groupe (**compétences sociales et citoyennes**).
- Savoir synthétiser ses connaissances avec une carte mentale ou une frise historique (**sens de l'initiative et esprit d'entreprise et apprendre à apprendre**).
- Savoir faire le résumé d'un récit.
- Travailler avec les TICE en classe (**compétence digitale**).

2.2.2. Objectifs linguistiques

- Les temps du passé (passé composé et imparfait).
- Les connecteurs logiques.
- Les présentatifs.
- Vocabulaire lié aux sensations, au goût.
- Vocabulaire lié au chocolat.

2.2.3. Objectifs socio-culturels (savoirs, savoir-faire, interculturels)

- Connaître une auteure francophone très célèbre et s'initier à la littérature francophone.
- Connaître une chanteuse française.
- Connaître l'histoire du chocolat dans la culture et les pays francophones (**conscience et expressions culturelles**).
- Connaître un film français et l'histoire de son protagoniste.
- Tous ces objectifs sont en étroite relation avec les **compétences essentielles** que la LOMCE définit. Ils ont également été choisis en accord avec le sujet traité dans cette séquence d'apprentissage.

3. Déroulement de la séquence d'apprentissage: activités et outils

3.1. SÉANCE 1: INTELLIGENCES VERBO-LINGUISTIQUE, NATURALISTE, VISUELLE, INTRAPERSONNELLE ET INTERPERSONNELLE

Remue-méninge + charade

Une charade est un divertissement verbal qui consiste à faire deviner un mot. Pour cela, on donne des définitions de mots qui coïncident phonétiquement avec les 1ères, 2^{ème} et 3^{ème} syllabes du mot à deviner. Finalement on donne une définition du mot mystérieux.

Sur ce modèle, **à la maison**, élaborer une charade sur le chocolat.

Tableau 1. Charade

Mon premier est le contraire de froid
Mon second se rabat sur le cou
Mon troisième est la première lettre de l'alphabet
Mon tout est adoré par les enfants.

LE CHOCOLAT

Source : création personnelle

Objectifs : décomposer un mot en syllabes ; rédiger une brève définition pour chacune de ces syllabes assimilées à un mot complet ; rédiger une courte définition du mot complet ; analyser les rythmes et les sonorités.

Compétences : expression écrite.

Temps : non défini.

Matériel : exemple donné en cours.

Sources : création personnelle et internet.

3.1.1. Il était une fois le chocolat: origines, arrivée en Europe et introduction en France à la Cour du Roi Louis XIII.

Texte² découpé que les élèves (par 2) doivent remettre dans l'ordre grâce aux indices du texte tels que les connecteurs logiques³. Puis lecture du texte dans l'ordre en grand groupe.

Distribution de la photocopie sur l'histoire du cacao/chocolat. Lire et remettre en ordre les paragraphes (chronologie de l'histoire).

² Voir Annexes.

³ Les connecteurs ont été travaillés auparavant. Il s'agit ici d'une révision/approfondissement.

Objectifs : travailler les connecteurs logiques et la chronologie d'événements d'un texte. Connaître les origines du chocolat (du cacao) et savoir comment il est introduit en Europe puis en France à la Cour des Rois Louis XIII, Louis XIV et Louis XV – ce dernier étant considéré le plus grand amateur de cette boisson.

Compétences : compréhension écrite.

Temps : 25 min.

Matériel : Photocopie du texte.

Sources : création personnelle et internet (site du Château de Versailles).

3.1.2. Tableau de Jean-Baptiste Charpentier le Vieux « La tasse de chocolat »

Tableau de Jean-Baptiste Charpentier le Vieux « *La tasse de chocolat* » : en grand groupe, brève description orale du tableau et mobilisation des connaissances sur le cacao à Versailles. Par 2 ou 3, proposer une légende sur le thème du chocolat et Versailles qui pourrait correspondre au tableau en question.

Objectifs : être capable de synthétiser/résumer toutes les informations consultées au cours de la séance ; évaluer la capacité de synthèse des élèves.

Compétences : expression orale (réception, production, interaction), compréhension orale et expression écrite.

Temps : 5 min.

Matériel : peinture visualisée sur le TBI.

Sources : internet (image) et création personnelle.



Illustration 1. La famille du Duc de Penthièvre en 1768 ou La tasse de chocolat. Tableau de Jean-Baptiste Charpentier le Vieux (1728-1806). Huile sur toile – Château de Versailles.

Source : <http://www.chateauversailles.fr/decouvrir/histoire/grandes-dates/chocolat-versailles>

3.1.3. Activité/jeu

À l'aide de *flashcards* représentant des objets de la vie courante, les élèves (par 2) doivent élaborer un texte, une histoire courte (3/4 lignes) utilisant les connecteurs logiques – certains vus auparavant ou d'autres fournis sur une fiche⁴. Correction puis lecture des textes (en grand groupe).

⁴ Principe de la classe inversée : les élèves reçoivent les cours sous forme de ressources en ligne grâce au blog/site web du professeur (ou Google Drive) puis, ce qui auparavant était fait à la maison (devoirs, exercices) est fait en classe.

⁵ Voir la vidéo de ROBINSON, K. "Las escuelas matan la creatividad ». Obtenu de <https://www.bing.com/videos/search?q=las+escuelas+matan+la+creatividad&&view=detail&mid=2CFF43FBBCC7B7015B312CFF43FBBCC7B7015B31&FORM=VRDGAR>

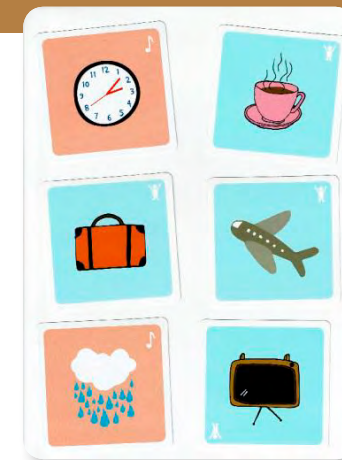


Illustration 2. Flashcards
Source : cartes du jeu Guess What !

Objectifs : être capable d'écrire une suite de phrases simples cohérentes avec des connecteurs logiques.

Compétences : expression écrite et expression orale.

Temps : 10 min.

Matériel : carte jeu *flashcards*.

Sources : jeu de mime et de pantomime (cartes de devinettes) *Guess What !*, création personnelle.

3.1.4. Tâche

Frise historique numérique à concevoir sur le site www.frisechrono.fr : présentation de l'application afin de réaliser l'activité à la maison (à rendre online : délai d'une semaine). Grâce au texte fourni précédemment, les élèves vont élaborer une frise chronologique qui va synthétiser les connaissances ; dates et titres clefs à inclure. Les élèves doivent associer les noms/personnages, les dates et rechercher des images qui puissent illustrer le tout.


Objectifs : savoir construire une frise ; savoir placer des dates et des événements sur une frise ; connaître les périodes de l'histoire du cacao ; évaluer la créativité⁵ des élèves.

Compétences : expression écrite.

Temps : présentation de l'application (5 min.) ; réalisation (non défini)


Matériel : site internet frisechronos.fr

Sources : création personnelle et internet.



frise chronologique

Construisez votre frise



La Révolution

Proclamation de la République
22/09/1792

Prise de la Bastille
14/07/1789

La Terreur
01/03/1793 - 01/07/1794

La Révolution
De 1789 à 1792

[1796.....1814]

Cent-Jours
01/03/1815 - 22/06/1815

[Cliquez pour commencer >](#)

Créez, générez et imprimez gratuitement vos frises chronologiques.

- Créer des frises **générales** (de -5000 à nos jours) avec ou sans césures, **contemporaines** (périodes après JC), **horaires** (dates précises en heure:minute) ou **géologiques** (en millions ou milliards d'années) avec ou sans césures
- Générez-les en **pdf**, **image**, **Excel**, **Open Office** ou en **3D** (webGL)
- Sauvegardez votre frise pour pouvoir la recharger et la modifier ultérieurement
- Grand choix d'objets à votre disposition : période (texte intérieur ou extérieur, en bande horizontale), événements (avec ou sans image, en bande horizontale), image seule, zone de texte libre, cadre de regroupement
- Tous les objets sont personnalisables : couleur du texte, du fond et du cadre, la taille, le style et la position des textes, format des dates, format des pages (A4 ou A3)
- Nouveau : une bibliothèque d'événements est à votre disposition pour compléter votre frise (**2462 éléments de -1000 à 2013**). Elle contient des événements historiques ainsi que la naissance et la mort de personnages célèbres.

Biographie

- [frise](#)
- [frise cici2530 - 27/01/2019](#)
- [Marie Curie](#)
- [Biographie de Marie Curie](#)
- [CestFranc - 29/09/2014](#)
- [La vida de Che Guevara](#)
- [la vie de che Guevara resumé pour mon dossier d'espagnol\(elle est en espanol\)](#)
- [Loukas - 10/05/2015](#)
- [Charles Darwin](#)
- [Vie de Charles Darwin](#)
- [sunnnn - 30/11/2013](#)
- [FRISE VOITURE](#)
- [canard](#)
- [ez - 07/02/2019](#)
- [La vie de George Sand](#)
- [Vie de George Sand](#)
- [Louise - 22/12/2013](#)
- [frise chronologique](#)
- [physique chimie](#)
- [remi avignone - 25/12/2017](#)
- [La vie de Montaigne](#)
- [La biographie de Michel de Montaigne](#)
- [Sawanka - 20/01/2013](#)

Divers

- [Rubens](#)
- [Histoire de l'art, dates et oeuvre majeures](#)
- [aimienneb - 07/12/2018](#)
- [Bandeaux de feux AR](#)
- [Automobiles dotées de bandeaux de feux AR](#)
- [Joce - 28/07/2018](#)
- [frise chronologique techno](#)
- [FRISE CHRONOLOGIQUE TECHNOLOGIE](#)
- [WYATT NOËL - 26/09/2018](#)
- [Frise de l'évolution des systèmes d'éclairage](#)
- [technologie, évolution, invention, éclairage, lampe](#)
- [cboulain - 30.10.2017](#)
- [Les moyens de communication](#)
- [téléphones...](#)
- [A - 05/12/2016](#)
- [Les séries de science-fiction](#)
- [Un petit tour des séries de SF](#)
- [FannyM - 16/05/2017](#)
- [Droit nature en France](#)
- [Ici est présenté sous forme chronologique les textes de lois, arrêtés, directives ... relatif à l'environnement de 1930 à nos jours](#)
- [Colibri - 18.11.2017](#)
- [avt](#)
- [svt](#)
- [antonin - 05/12/2018](#)

Pré-requis

Pour utiliser l'éditeur de frise il faut :

- utiliser le navigateur Chrome 16+, Firefox 11+ ou Internet Explorer 10+
- activer le javascript
- autoriser les popups pour ce site (pour voir les fichiers générés)
- dans options avancées/téléchargement, sélectionner "toujours demander"
- Les frises en 3D ne sont visibles qu'avec Chrome et Firefox

Actualités

Merci à toutes et à tous pour votre aide, le site est financé jusqu'en décembre 2020 !

Remerciements particuliers aux membres de la communauté éducative pour leur aide et leur soutien.

La collecte reste ouverte : <https://www.okpal.com/frisechronos/#/>

Communauté

Vous pouvez commenter et échanger sur la page facebook de Frisechronos.

N'hésitez pas à faire vos remarques, propositions d'améliorations ou suggestion de nouvelles fonctionnalités.

Démonstrations en vidéo

- [Pour commencer](#)
- [Les différents objets](#)
- [Sauvegarde et chargement](#)
- [Utilisation des types de périodes](#)
- [Comment utiliser les cadres](#)
- [Comment utiliser les images seules](#)
- [Dessiner des lignes et des flèches](#)
- [Multi-sélection d'objets](#)
- [Bibliothèque d'événements](#)
- [Frise en millions ou milliards d'années](#)
- [Frise pour les élèves](#)
- [Frise en 3D](#)
- [Animation de frise en 3D](#)

Illustration 3. Site web pour la création de frises chronologiques.
Source : <http://www.frisechronos.fr/>

3.2. SÉANCE 2 : INTELLIGENCES MUSICO-RYTHMIQUE, INTERPERSONNELLE ET INTRAPERSONNELLE

Le chocolat: l'éveil de tous les sens...

À l'entrée des élèves en cours, simple écoute de la chanson⁶ *La femme chocolat* d'Olivia RUIZ pour une mise en situation. À la fin de la séance, nous verrons la version karaoké. Avec les paroles de la chanson, d'autres applications pédagogiques sont à élaborer.

3.2.1. Visionnage des conseils de dégustation du chocolat⁷

Découvrir et comprendre par l'expérience la perception des saveurs, des odeurs, des arômes ou des textures alimentaires est un exercice passionnant. Cela éveille tous les sens et peut faire émerger toute une foule d'émotions.

Conseils pour déguster le chocolat : écoute d'une vidéo sous-titrée. Les élèves doivent remplir un tableau sur les différentes phases de dégustation dont il est question.

Projection de la fiche dégustation sur le TBI.

Tableau 2. Tableau à compléter

PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3

Source : création personnelle

⁶ Voir Annexes.

⁷ (France 2 le 13H). Vidéo sous-titrée grâce à l'application Amara.

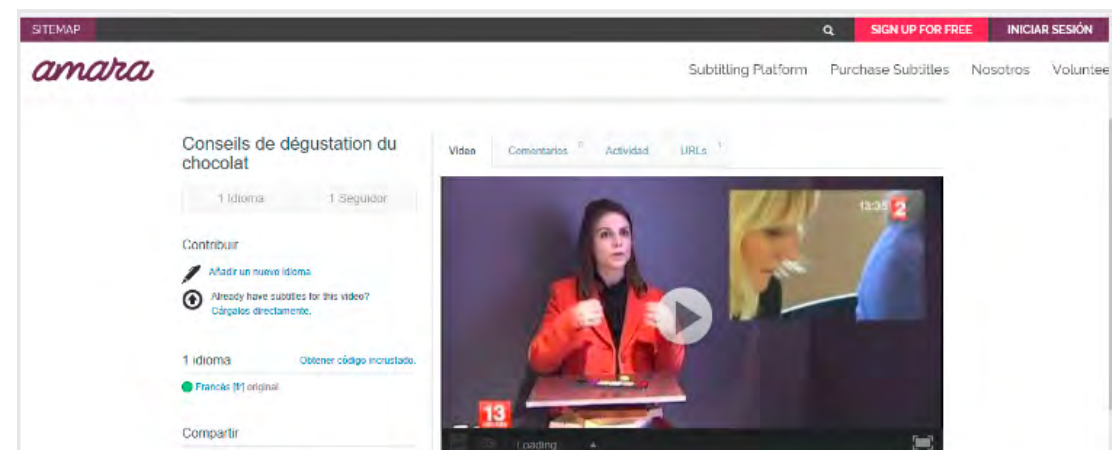


Illustration 4. Site web pour le sous-titrage de vidéos. Source : <https://www.amara.org> (compte personnel)

Objectifs : Comprendre des conseils nécessaires pour une bonne dégustation ; apprendre le lexique des verbes pour la dégustation du chocolat (croquer, laisser fondre et inspirer/expirer).

Compétences : compréhension orale, expression écrite et expression orale.

Temps : 5-10 min.

Matériel : vidéo sous-titrée avec l'application Amara.

Sources : internet (vidéo) et création personnelle.

Puis il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur la perception du **goût** sur la langue (Projection sur le TBI).

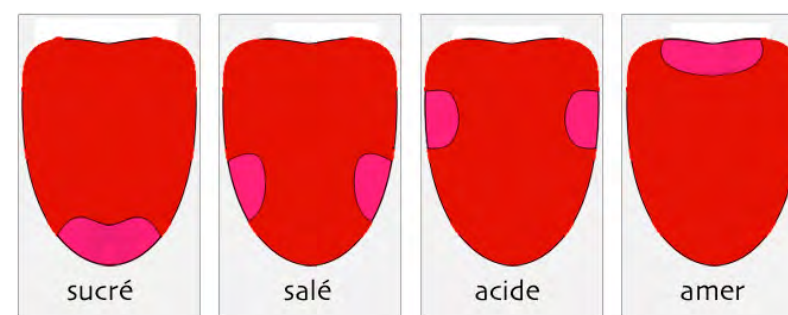



Illustration 5. Perception du goût sur la langue.

Source : <http://www.ethiquable.coop/page-dactualites-mag/deguster-chocolat-tout-art>

ETHIQUABLE



Fiche dégustation chocolat



sucré -

amer -





fondant -



FLORAL

☐ miel

☐ fleur





FRUITÉ

☐ fruits rouges

☐ fruits jaunes

☐ agrumes

☐ pruneaux






EPICÉ

☐ réglisse

☐ cannelle

☐ pain d'épices





GRILLÉ

☐ chocolaté

☐ poudre de cacao




☐ fruits secs



BEURRE

☐ beurre frais

☐ caramel



TERREUX

☐ boisé

☐ cuir

☐ sous bois

Illustration 6. Perception du goût.
Source : <http://www.ethiquable.coop/page-dactualites-mag/deguster-chocolat-tout-art>

3.2.2. Dégustation de chocolat « test à l'aveugle »

Il est prouvé que tout ce que l'on apprend de façon pratique en expérimentant le plaisir, reste pour longtemps ancré dans la mémoire.

Chaque élève va devoir reconnaître de quel type de chocolat il s'agit et donner pour chaque morceau une caractéristique vue sur la fiche précédente. Ils disposent d'un verre d'eau ainsi que de 4 carrés de chocolat numérotés sur une feuille. Il faut également suivre les conseils de dégustation (étapes) évoqués dans la vidéo de l'exercice précédent.

Distribution du tableau à remplir individuellement par les élèves :

Tableau 3. Tableau à remplir par les élèves.

ORDRE	Type de chocolat	Qualificatif
1		
2		
3		
4		

Source : création personnelle.

En grand groupe, correction ainsi que commentaires/impressions. De quel type de chocolat s'agit-il ? Fruité ? Salé ? Piquant ? Mise en commun des sensations, à l'oral, en grand groupe.

Objectifs : Exprimer des sensations, des états psychologiques agréables ; exprimer le goût.

Compétences : expression et production orale, expression écrite.

Temps : 20-30 min.

Matériel : chocolat à déguster, tableau à remplir (photocopie).

Sources : création personnelle.

3.2.3. Karaoké de la chanson « La femme chocolat »

Objectifs : travailler la phonétique du FLE ; apprendre le français en chanson.

Compétences : expression orale.

Temps : 5 min.

Matériel : version karaoké de la chanson.

Sources : internet.

3.3. SÉANCE 3 : INTELLIGENCES VERBO-LINGUISTIQUE, VISUELLE ET VERBO-MATHÉMATIQUE

3.3.1. Extrait Alexandre DUMAS « Le grand dictionnaire de cuisine »

CASSEROLE : En France la casserole est plus en honneur que partout ailleurs ; on sait que les Espagnols ne vivent que de chocolat, de garbanços et de lard rance ; les Italiens de macaroni ; les Anglais de roast beef et de pudding ; les Hollandais de viande cuite au four, de pommes de terre et de fromage ; les Allemands de choucroute et de lard fumé. (Dumas, 1873, p.525-526)

Document déclencheur pour lancer le débat sur les stéréotypes et la consommation de chocolat en France et en Europe: est-ce vrai ? Vous pensez que les Espagnols vivent de chocolat ? Et dans d'autres pays d'Europe ?

Objectifs : donner son opinion sur un sujet culturel tel que les stéréotypes et exprimer son accord et désaccord.

Compétences : compréhension écrite et expression orale.

Temps : 10 min.

Matériel : projection sur le TBI de l'extrait.

Sources : internet et création personnelle.

3.3.2. Diapositives sur la consommation de chocolat en Europe

Projection sur le TBI des tableaux de statistiques sur la consommation du chocolat en France et plus largement en Europe. Les élèves vont commenter les tableaux puis les analyser.

La France, deuxième pays du chocolat en Europe

Production de produits en chocolat en Europe (en tonnes)



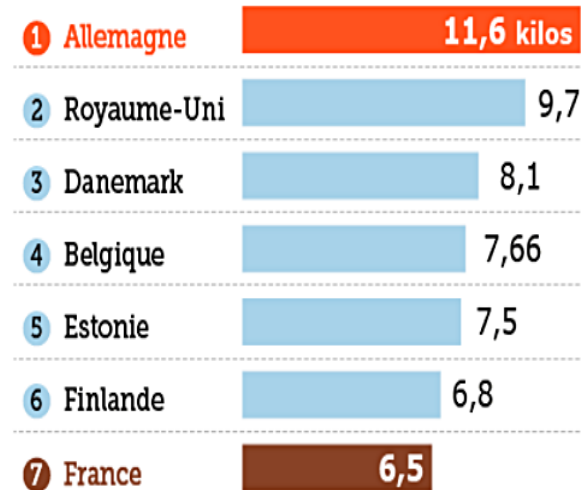
Données de mars 2016 pour 2014.
Source : CAOISCO

statista

Illustration 7. La France, deuxième pays du chocolat en Europe.
Source: <https://fr.statista.com/infographie/7102/la-france-deuxieme-pays-du-chocolat-en-europe/>

Chocolat : les Français loin derrière les Allemands

PRINCIPAUX CONSOMMATEURS EN EUROPE,
en kilos, par an et par habitant

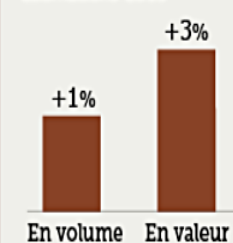


UNE CONSOMMATION ATYPIQUE
DANS L'HEXAGONE

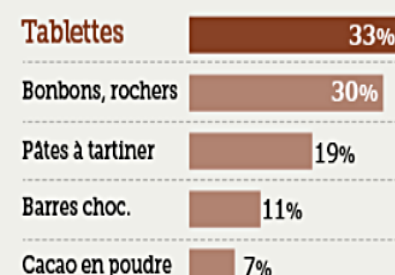


LE MARCHÉ FRANÇAIS
EN LÉGÈRE HAUSSE

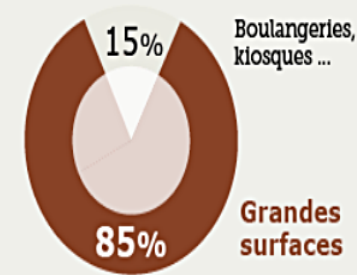
Estimations 2013



LES TABLETTES REPRÉSENTENT
PLUS D'1/3 DU MARCHÉ



DES PRODUITS SURTOUT
VENDUS EN GRANDES SURFACES



Source : Syndicat du chocolat/Nielsen/Cémoi

30/10/2013

LE FIGARO · fr

Illustration 8. Chocolat: les Français loin derrière les Allemands.

Source: <http://www.lefigaro.fr/conso/2013/10/30/05007-20131030ARTFIG00432-les-francais-mangent-deux-fois-moins-de-chocolat-que-les-allemands.php>

Objectifs : Exprimer des quantités (pourcentages, chiffres) ; comprendre l'importance du chocolat en France ; apprendre un vocabulaire spécifique (tablette, rocher, bonbons, pâte à tartiner) ; savoir commenter des statistiques.

Compétences : compréhension écrite et expression orale.

Temps : 15 min.

Matériel : TBI et tableaux de statistiques sur power point.

Sources : internet.

3.3.3. Visionnage de la bande-annonce du film « Chocolat » sous-titrée

Les élèves doivent ensuite présenter l'histoire et les personnages à l'oral puis, grâce à la fiche distribuée, à l'écrit.

amara.org
https://amara.org/es/videos/8Y2gYD5XC1ge/info/chocolat-bande-annonce-omar-sy-2016/
SITEMAP SIGN UP FOR FREE INICIAR SESIÓN
amara
Subtitling Platform Purchase Subtitles Nosotros Volunteer
CHOCOLAT Bande Annonce (Omar Sy - 2016)
1 Idioma 1 Seguidor
Contribuir
Añadir un nuevo idioma
Already have subtitles for this video? Cargalos directamente.
1 idioma Obtener código incrustado.
Francés [fr] original
Compartir
f t Me gusta 0
https://amara.org/es/videos/8Y2gYD5XC1ge/info/chocolat-bande-annonce-omar-sy-2016/%23
Omar Sy est le tout premier CLOWN noir de France ! Au ciné le 3 février
✓ Le Meilleur du Cinéma ? Check cette chaîne ▶ <http://bit.ly/TopCine>
▶ Facebook 100% Cinéma ▶ <https://goo.gl/gT6U6>
Du cirque au théâtre, de l'anonymat à la gloire, l'incroyable destin du clown Chocolat (Omar Sy), premier artiste noir de la scène française. Le duo inédit qu'il forme avec Footit (James Thierrée), va rencontrer un immense succès.

Illustration 9. Site web pour le sous-titrage de vidéo.

Source: <https://www.amara.org> (compte personnel)

Monsieur Chocolat (bande annonce)

Faire une présentation du film d'après la bande annonce et en ajoutant d'autres informations complémentaires (internet par exemple)

Identité 1 : Monsieur Chocolat

Identité 2 : Footit

Déroulement de l'action : De quoi/de qui parle le film ? que se passe-t-il ?

Fin de l'histoire : d'après toi, comment va s'achever l'histoire ?

Monsieur Chocolat	Footit
1868 (Cuba), né esclave	24 avril 1854 (Manchester)
4 novembre 1917 (Bordeaux)	29 août 1921 (Paris)
Rafael Padilla, alias CHOCOLAT	Tudor Hall, alias FOOTIT
Artiste de cirque	Artiste de cirque

Caractéristiques des personnages

Illustration 10. Fiche élève Monsieur Chocolat à remplir. Source: création personnelle.

8 Extraits choisis entre les pages 28-36. Voir Références et Annexes.

Objectifs : réviser les présentatifs pour décrire des personnages ; insister sur l'utilisation des connecteurs logiques dans le discours écrit et parlé.

Compétences : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite.

Temps : 25 min.

Matériel : bande-annonce officielle du film, application Amara, fiche à remplir.

Sources : internet et création personnelle.

3.4. SÉANCE 4 : INTELLIGENCE VERBO-LINGUISTIQUE

3.4.1. Extrait du livre d'Amélie Nothomb "Métaphysique des tubes"⁸

Lecture d'un extrait du livre d'Amélie NOTHOMB *Métaphysique des tubes* dans lequel elle décrit avec humour ses sensations après avoir dégusté pour la première fois du chocolat à l'âge de 2 ans et demie.

Il s'agit de lire le texte projeté sur le TBI en grand groupe.

Objectifs : lire à haute voix un texte avec fluidité et de manière expressive.

Compétences : compréhension écrite et expression orale.

Temps : 20 min.

Matériel : extrait du livre.

Sources : création personnelle.

3.4.2. Le résumé

Les élèves vont devoir résumer l'extrait de façon individuelle. Pour cela, ils disposent d'une fiche technique intitulée *Le résumé*⁹ qui va les aider dans leur travail.

Objectifs : les temps du passé dans le discours (passé simple, passé composé, imparfait) et présent de narration ; vocabulaire et expressions des sensations causées par la dégustation de chocolat (ça fond, ça tapisse, c'est bon, onctueux, sucré) ; être capable de résumer un texte.

Compétences : expression écrite.

Temps : 30 min.

Matériel : extrait du livre et fiche technique *Le résumé*.

Sources : internet (fiche) et création personnelle.

3.4.3. TEST cacao online

À la maison, les élèves doivent regarder le test cacao online et répondre aux questions pour préparer la séance 5.

Objectifs : s'autoévaluer sur la compréhension écrite ; travailler avec les TICE et approfondir les connaissances sur le cacao de façon ludique.

Compétences : compréhension écrite.

Temps : non défini.

Matériel : ordinateur, site web test cacao online.

Sources : internet.

9 Voir Annexes.



Illustration 11. Test cacao online. Source: <http://www.cirad.fr/MM/cacao/quizcacao.swf>

3.5. SÉANCE 5 : INTELLIGENCES CORPORELLE-KINESTHÉSIQUE ET INTRAPERSONNELLE

3.5.1. Quiz final

Quizz final sur le cacao réalisé avec l'application Plickers. Les élèves répondent individuellement aux questions grâce au code QR que chaque élève possède. L'enseignant peut lire les résultats « en direct » sur son smartphone.

Les résultats apparaissent au tableau à la fin du quiz sous forme de statistiques ce qui facilite grandement l'évaluation pour l'enseignant.

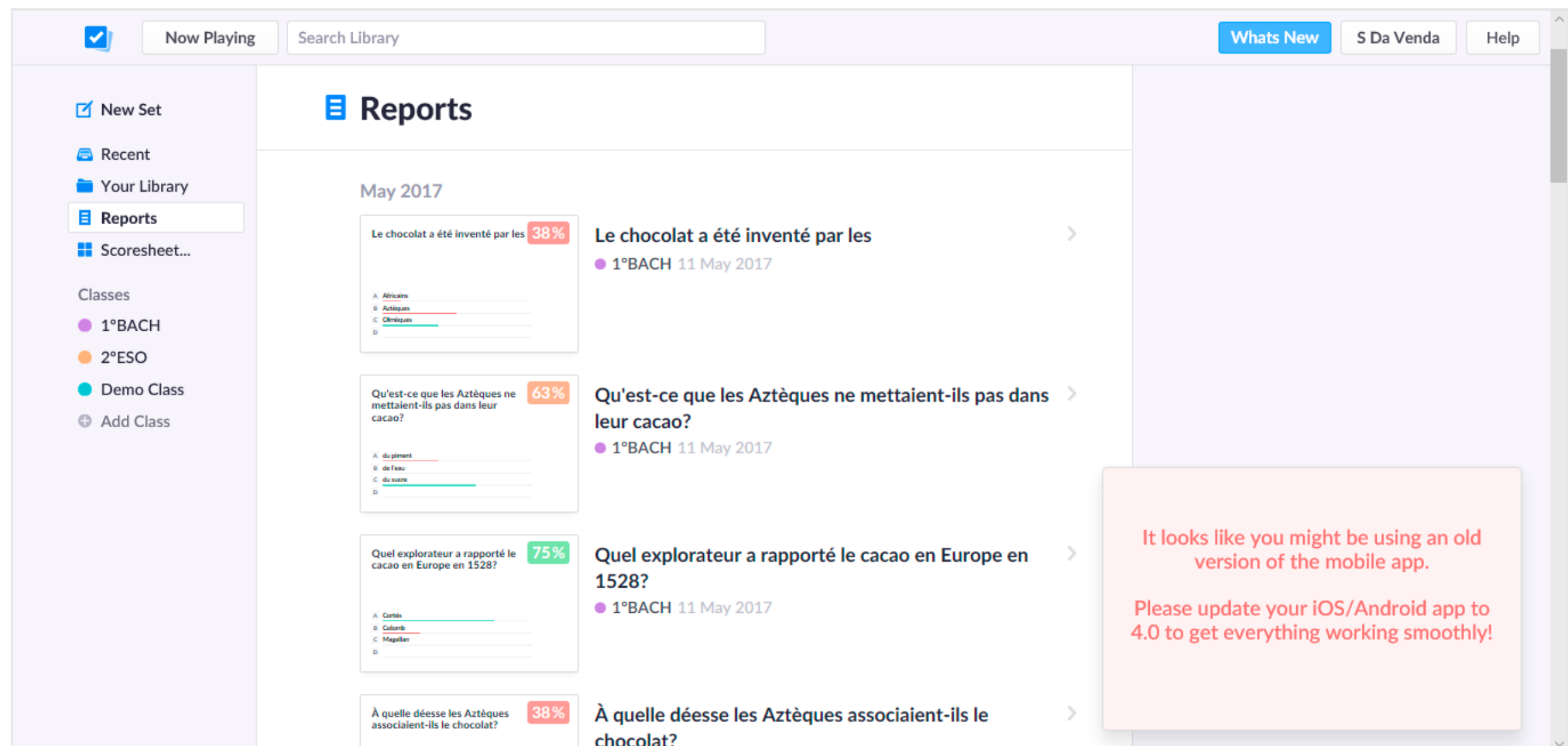


Illustration 12. Application Plickers qui permet d'effectuer l'évaluation du quiz. Source: <https://www.plickers.com/login> (compte personnel)

Objectifs : s'autoévaluer sur le cacao et sur la compréhension écrite ; commenter des résultats ; s'assurer de la bonne compréhension de la part des élèves ; faciliter l'évaluation pour l'enseignant.

Compétences : compréhension écrite et expression orale.

Temps : 15 min.

Matériel : quiz réalisé avec l'application Plickers.

Sources : internet et création personnelle.

3.5.2. Élaboration d'un brouillon pour la carte mentale sur le chocolat

Préparation d'un brouillon pour la carte mentale sur le chocolat de la séance 6 (par 2). Par deux, les élèves doivent lister tous les éléments qui apparaîtront sur la feuille cartonnée.

Objectifs : lister des éléments pour la réalisation d'une carte mentale ; ordonner ses idées ; apprendre à apprendre

Compétences : expression écrite et expression orale (interaction).

Temps : 35 min

Matériel : feuille de brouillon.

Sources : création personnelle.

3.6. SÉANCE 6 (TÂCHE FINALE) : INTELLIGENCES VERBO-LINGUISTIQUE ET CORPORELLE-KINESTHÉSIQUE

3.6.1. Elaboration d'une carte heuristique

Par groupe de 2, élaboration d'une carte heuristique sur le chocolat (format A3). Il s'agit ici d'inclure TOUS les aspects interdisciplinaires évoqués dans cette séquence d'apprentissage (histoire, littérature, goût, santé, chanson, etc).

Les élèves peuvent voir sur le TBI des exemples de cartes mentales qui pourront les aider.

Les cartes élaborées en classe seront ensuite affichées dans les couloirs du lycée lors d'une exposition temporaire sur le chocolat.

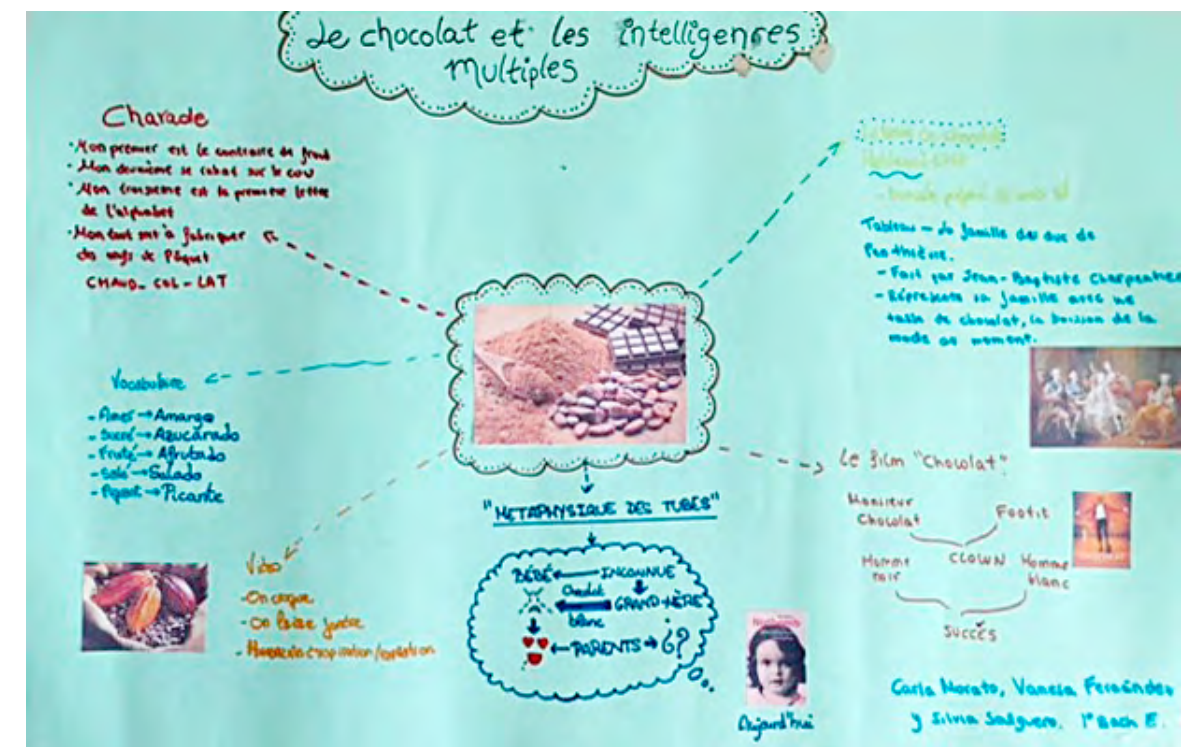


Illustration 13. Carte heuristique réalisée par les élèves. Source: création personnelle.

Objectifs : synthétiser les connaissances apprises sur le chocolat ; promouvoir le travail collaboratif¹⁰ ; se mettre d'accord et échanger des informations ; prendre des décisions ; apprendre à apprendre.

Compétences : toutes les compétences sont mobilisées puisqu'il s'agit de synthétiser toute l'information reçue au cours de ces 6 séances.

Temps : 40 min

Matériel : feuilles cartonnées A3, crayons de couleurs, feutres, images/photos, colle.

Sources : création personnelle.

¹⁰ Voir la méthodologie appliquée par César BONA. Article publié dans le journal EL MUNDO : Un día en el aula con César BONA (03/02/2015).

3.6.2. Auto-évaluation

Les élèves remplissent une grille d'auto-évaluation sur la séquence d'apprentissage.

Il semble important de souligner que les activités sont variées (orales, écrites, jeux) et que les ressources matérielles (papier, livre, ordinateurs) et technologiques (différentes applications TICE) également.

4. Conclusion

Enseigner. En se limitant à la définition du dictionnaire – « **faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours** »¹¹ - il semble que l'on pourrait passer à côté de l'essence même de la profession (« le plus beau métier du monde », diront certains) : la transmission du savoir et de la **culture**. Car être enseignant de langue étrangère implique nécessairement le développement chez l'apprenant des aspects multiculturels de la langue qui, dans le cadre d'un enseignement bilingue académique –contrairement au bilinguisme vécu à la maison– ne sont pas suffisamment exploités, bien souvent par faute de temps. Il est important d'apporter de la continuité, de l'intensité et de la durée d'exposition et de l'utilisation de la langue étrangère.

Un changement de perspective est nécessaire car tout apprentissage est tributaire de condition affective favorables, même à l'adolescence. Avec cette séquence didactique, nous avons tenté de démontrer qu'il faut bien choisir l'approche instrumentale et communicative employées afin que les élèves puissent apprendre pleinement la langue étrangère (ou langue seconde

dans le cas d'un bilinguisme précoce). Nous pensons également qu'il s'agit, de la part des enseignants, de dispenser de l'affectivité c'est-à-dire de faire en sorte de créer un climat de confiance en classe et de favoriser le plein épanouissement des élèves par des tâches qui procurent du plaisir (gustatif, olfactif, etc) tout en apprenant.

5. Références

- Bona, C. (2015). *Un día en el aula de César Bona*. Obtenido de <http://www.elmundo.es/espana/2015/02/02/54ce67d3e2704e3f168b457e.html>
- Brodin, E. (2006). *Analyse de Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*. Récupéré sur alsic.revues.org.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Château de Versailles. *Le chocolat*. (s.f.). Obtenido de <http://www.chateauversailles.fr/l-histoire/versailles-au-cours-des-siecles/vivre-a-la-cour/le-chocolat-a-versailles>
- Club des croqueurs de chocolat. (s.f.). Obtenido de <http://www.croqueurschocolat.com/136-2/>
- Cristin, R. (2007). Développer l'enseignement bilingue par les TICE. *Le Français dans le monde*(352), p16-17.
- Diekstra, R. (2013). El aprendizaje social y emocional - Habilidades para la vida. *REDES*. (E. P. PUNSET, Entrevistador) <https://www.bing.com/videos/search?q=redes+157&view=detail&mid=CDF33DCCE14FFCFFE2EBCDF33DCCE14FFCFFE2EB&FORM=VRDGAR>.
- DOE. *Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura*.

11 D'après le dictionnaire Larousse online: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseigner/29805?q=enseigner#29705>

Dossier pédagogique. Histoire du chocolat. (s.f.). Obtenido de <https://www.cotedor.be/design%5CCotedor%5Cdossier%20p%C3%A9dagogique%20FR.pdf>

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Vanves: Hachette FLE.

Fiche de dégustation du chocolat. (s.f.). Obtenido de [www.ethiquable.coop:](http://www.ethiquable.coop/sites/www.ethiquable.coop/files/fiche_degustation_chocolat_ethiquable.pdf)
http://www.ethiquable.coop/sites/www.ethiquable.coop/files/fiche_degustation_chocolat_ethiquable.pdf

Freire, P. (2006). *La pédagogie de l'autonomie* (Vol. Collection Connaissances de l'Éducation). Toulouse: ERES.

Gardner, H. (2015). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz Eds.

Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues - Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.

Le salon du chocolat. (s.f.). Obtenido de <https://www.salon-du-chocolat.com>

LOMCE *Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.

Marina, J. P. (2015). *Libro blanco de la profesión docente*. Recuperado de <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi3n-docente.pdf>

Mitra, S. (2016). *Los exámenes ya no sirven, son una amenaza*. Obtenido de http://economia.elpais.com/economia/2016/09/18/actualidad/1474226496_36542.html

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. (UNESCO, Ed.) SEUIL.

Nothomb, A. (2000). *Métaphysique des tubes*. (L. d. Poche, Ed.) Paris: Albin Michel.

Pavón, V. (2009). The introduction of multilingual teaching in Andalucía: heading towards a newly proposed methodology. *Journal of Border Educational Research*, 8(1), 31-42.

Robinson, K. (2009). *Las escuelas matan la creatividad*. Obtenido de <https://www.bing.com/videos/search?q=las+escuelas+matan+la+creatividad&view=detail&mid=2CFF43FBBCC7B7015B312CFF43FBBCC7B7015B31&FORM=VRDGAR>

Robinson, K. (2010). *Changing paradigms*. Obtenido de <https://www.bing.com/videos/search?q=ken+robinson+changing+paradigms&view=detail&mid=46D0FD74A7F782FDAF2646D0FD74A7F782FDAF26&FORM=VRDGAR>

Seligman, M. (2015). *L'impuissance apprise*. Obtenido de www.voltairenet.org/article187208.html

Site officiel Olivia Ruiz. (s.f.). Obtenido de www.olivia-ruiz.com

Trujillo, F. (2017). *Fernando Trujillo web and blog*. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/category/educacion-bilingue-aicle/>

Valery, P. (2002). *Variété III*. (Folio Essai) Paris: Gallimard.

6. ANNEXES

ANNEXE 1. TEXTE SUR L'HISTOIRE DU CHOCOLAT

On le déguste en carré, en mousse, en poudre... Sous tous ses aspects, il reste le produit favori des gourmands. Mais saviez-vous que l'histoire du chocolat remonte à presque 4000 ans et qu'elle est parsemée de légendes intéressantes ? Petit retour en arrière...

L'histoire du chocolat commence sur le continent américain.

Les premiers à consommer le chocolat sont les Olmèques, un peuple installé dans une partie actuelle du Mexique. Cependant, les Mayas sont les premiers à cultiver le cacao. Les Mayas faisaient préparer une boisson très amère en faisant bouillir les fèves du cacao et en y ajoutant de l'eau, du poivre et d'autres épices. Le cacao était considéré comme une offrande précieuse pour les dignitaires décédés lors de leurs funérailles. Il était aussi utilisé à des fins thérapeutiques ou lors de certains rituels comme la

purification des jeunes enfants et le mariage. La valeur et les qualités de cette «nourriture des dieux» étaient si appréciées que les Mayas, et plus tard les Aztèques, utilisaient le cacao comme unité de mesure et surtout comme monnaie pour faire du troc. Par exemple, un lapin coûtait 10 fèves de cacao et un esclave 100 fèves. Le nom de cacao fait également référence à sa valeur monétaire puisque le verbe cacau signifiait à l'origine «reporter de ceux qui marchent, travaillent ou cultivent» (reporter = échanger, payer).

Entre 800 et 1100 la culture du cacao est assurée par les Toltèques qui vouaient un culte immodéré au cacaoyer, «l'Arbre du Paradis». Mais les Toltèques ont été vaincus en 1325 par les Aztèques qui consommaient eux aussi le xocoatl, (boisson chocolatée aux épices piquantes) censé combattre la fatigue. La boisson fortifiante était d'abord seulement réservée aux nobles et aux guerriers car le cacao était un produit précieux. Les Aztèques vénéraient aussi l'ancien roi et dieu mythique toltèque, Quetzalcoatl (divinité barbue représenté par un serpent à plumes), qui, selon la légende était le gardien du cacaoyer, l'arbre qui leur fournissait force et fortune et le jardinier du paradis de Tula, l'ancienne cité toltèque, là où on était riche et on ne manquait de rien.

Mais un jour, un sorcier, Titlacauan, a offert à Quetzalcoatl un breuvage prétendant qu'elle lui donnerait la jeunesse éternelle et le ramènerait au paradis. Mais elle était empoisonnée et a rendu Quetzalcoatl complètement fou. Il a brûlé toutes les maisons et les cacaotiers de son joli pays. Ensuite, il s'est éloigné vers l'est, en direction du soleil levant sur un radeau paré de plumes et entrelacé de serpents. Heureusement, tous les cacaotiers n'ont pas été brûlés et la culture du cacao a pu continuer. Les Aztèques croyaient toujours que Quetzalcoatl allait revenir au Mexique, guéri et l'esprit clair pour leur ramener tous les trésors du paradis. En fait, ils étaient convaincus qu'il allait revenir en 1519, exactement au même endroit que celui d'où il était parti.

Pause de quelques siècles...

En 1502, Christophe Colomb débarquant sur l'île de Guanaja, dans les Caraïbes, est le premier européen à découvrir le chocolat mais s'intéresse peu à ces «amandes».

En 1519, l'explorateur Hernan Cortès met le pied sur les côtes du Mexique. (Vous souvenez-vous de la date et de la prédiction des Aztèques ?). Il est barbu et habillé d'or. Pas étonnant que les Aztèques voient en lui le dieu Quetzalcoatl. Alors, ils lui offrent du breuvage chocolaté et une plantation de cacaoyers. Cortès apprécie ce breuvage et se rend vite compte de l'importance du cacao. Après avoir conquis le pays, il installe des plantations de cacao sur tout le territoire.

Il écrit à l'Empereur Charles Quint :

«Les fèves de cacao sont comme des amandes. Les Indiens les utilisent comme monnaie et comme boisson, qui donne de la force à l'organisme et le protège contre la fatigue».

En 1528, Cortès rapporte les précieuses fèves en Espagne. Les religieuses d'Oaxaca ont l'idée d'ajouter au chocolat du sucre en popularisant ainsi la boisson chocolatée et la rendant plus goûteuse et agréable.

D'abord utilisé à la cour de Charles Quint comme médicament utile pour soigner toutes sortes de maladies et d'infections, le chocolat devient vite une mode au sein de la noblesse espagnole. En un siècle, il séduit les pays d'Europe (la France, l'Italie, l'Allemagne, le Royaume-Uni).

Lorsque le chocolat arrive en France, rapporté par les conquistadors espagnols, il est réservé à la noblesse et la haute bourgeoisie. Les rois et reines de France, de Louis XIII à Marie-Antoinette, apprécient cette boisson chaude qui fait fureur à la Cour. Reconnu pour ses vertus fortifiantes,

aphrodisiaques ou énergétiques, sa consommation augmente au cours des siècles avant de se démocratiser pendant la révolution industrielle.

Le chocolat est introduit en France en 1615, lors du mariage de Louis XIII et Anne d'Autriche à Bayonne. Le met, sous toutes ses formes, entre dans les habitudes culinaires de Versailles sous Louis XIV, qui popularise sa consommation à la Cour. Mais c'est Louis XV, au siècle suivant, qui est considéré comme le plus grand amateur de cette boisson à base de cacao. Il arrive que le Roi prépare lui-même son breuvage dans les cuisines de ses Petits Appartements.

Les favorites de Louis XV, dont Madame du Barry, ne se privent pas non plus de ce cocktail exotique, notamment apprécié pour ses vertus aphrodisiaques. A la même époque, les premières machines destinées à fabriquer le chocolat voient le jour, et plusieurs ateliers spécialisés s'installent à Paris.

En 1770, lorsque Marie-Antoinette épouse Louis XVI, elle arrive à la Cour de Versailles avec son propre chocolatier, qui prend le titre très officiel de « Chocolatier de la Reine ». L'artisan invente de nouvelles recettes et mêle le chocolat à la fleur d'oranger ou à l'amande douce. La fève de cacao ne se démocratise qu'au XIXe siècle avec l'apparition des grandes usines, aux noms aussi célèbres que l'Anglais Cadbury ou le Français Menier.

ANNEXE 2. LA FEMME CHOCOLAT DE OLIVIA RUIZ

Version originale <https://www.youtube.com/watch?v=gU8ckNkKbDA>

Version karaoké <https://www.youtube.com/watch?v=uJJxWYHtzl0>

Taille-moi les hanches à la hache
J'ai trop mangé de chocolat
Croque-moi la peau, s'il-te-plaît
Croque-moi les os, s'il le faut
C'est le temps des grandes métamorphoses.

Au bout de mes tout petits seins
S'insinuent, pointues et dodues
Deux noisettes, crac! Tu les manges
C'est le temps des grandes métamorphoses.

Au bout de mes lèvres entrouvertes
pousse un framboisier rouge argenté
Pourrais-tu m'embrasser pour me le couper...

Pétris-moi les hanches de baisers
Je deviens la femme chocolat
Laisse fondre mes hanches Nutella
Le sang qui coule en moi c'est du chocolat
chaud...

Un jour je vais m'envoler
A travers le ciel à force de gonfler...

Et je baillerai des éclairs
Une comète plantée entre les dents
Mais sur terre, en attendant
Je me transformerai en la femme chocolat...

Taille-moi les hanches à la hache
J'ai trop mangé de chocolat...



ANNEXE 3. EXTRAIT CHOISI DE *MÉTAMORPHE DES TUBES* D'AMÉLIE NOTHOMB

[...] Deux ans et demi. Cris, rage, haine. Le monde est inaccessible aux mains et à la voix de Dieu. Autour de lui, les barreaux du lit-cage. Dieu est enfermé. [...]

Soudain, le champ de vision se remplit d'un visage inconnu et inidentifiable. Qu'est-ce que c'est ? C'est un humain adulte, du même sexe que la mère, semble-t-il. [...]

Le visage sourit. Dieu connaît ça : on essaie de l'amadouer. Ça ne prend pas. Il montre les dents. Le visage laisse tomber des mots avec sa bouche.

Dieu sait qu'après, le visage essaiera de tendre la main vers lui. Il a l'habitude : les adultes approchent toujours leurs doigts de sa figure. Il décide qu'il mordra l'index de l'inconnue. Il se prépare.

En effet, une main apparaît dans son champ de vision mais – stupeur ! – il y a entre ses doigts un bâton blanchâtre. Dieu n'a jamais vu ça et en oublie de crier.

_ C'est du chocolat blanc de Belgique, dit la grand-mère à l'enfant qu'elle découvre.

De ces mots, Dieu ne comprend que « blanc » : il connaît, il a vu ça sur le lait et les murs. Les autres vocables sont obscurs : « chocolat » et surtout « Belgique ». Entre-temps, le bâton est près de sa bouche.

_ C'est pour manger, dit la voix.

Manger : Dieu connaît. C'est une chose qu'il fait souvent. Manger, c'est le biberon, la purée avec des morceaux de viande, la banane écrasée avec la pomme râpée et le jus d'orange.

Manger, ça sent. Ce bâton blanchâtre a une odeur que Dieu ne connaît pas. Ça sent meilleur que le savon et la pommade. Dieu a peur et envie en même temps.

En un soubresaut de courage, il attrape la nouveauté avec ses dents, la mâche mais ce n'est pas nécessaire, ça fond sur la langue, ça tapisse le palais, il en a plein la bouche – et le miracle a lieu ... [...]

Ce fut alors que je naquis, à l'âge de deux ans et demi, en février 1970 dans les montagnes du Kansai, au village de Shukugawa, sous les yeux de ma grand-mère paternelle, par la grâce du chocolat blanc. [...] portait une enfant sage et contente.

Mes parents stupéfaits virent arriver la grand-mère souriante qui portait une enfant sage et contente.

_ Je vous présente ma grande amie, dit-elle, triomphante.

[...] Mon père et ma mère n'en revenaient pas de la métamorphose : ils étaient heureux et vexés. Ils questionnèrent la grand-mère.

Celui-ci se garda bien de révéler la nature de l'arme secrète à laquelle elle avait recouru. Elle préféra laisser un mystère. On lui supposa des dons de démonologie. Personne n'avait prévu que la bête se rappellerait son exorcisme. [...]

En me donnant une identité, le chocolat blanc m'avait aussi fourni une mémoire : depuis février 1970, je me souviens de tout. A quoi bon se rappeler ce qui n'est pas lié au plaisir ? Le souvenir est l'un des alliés les plus indispensables de la volupté. [...]

Avant le chocolat blanc, je ne me souviens de rien : je dois me fier au témoignage de mes proches, réinterprété par mes soins.

Après, mes informations sont de première main : la main même qui écrit.

ANNEXE 4. FICHE TECHNIQUE : LE RÉSUMÉ

Préparation

1. Lisez le texte une première fois
 - a) Éliminez les problèmes de vocabulaire en vous aidant éventuellement d'un dictionnaire. Utilisez de préférence un dictionnaire français-français type Petit Robert
 - b) Quels mots connaissez-vous pour vous exprimer sur ce thème ? Faites une liste.
2. Lisez le texte une deuxième fois
 - a) Quelle est la signification du titre ?
 - b) Quelle est la nature du texte ?
 - c) Quelles sont les idées principales de l'auteur ?
 - d) Quelles sont ses idées secondaires ?
 - e) Quels connecteurs logiques sont utilisés pour enchaîner les idées ?
 - f) Analysez votre texte. Remplissez par exemple un schéma comme celui ci-dessous en l'adaptant au texte sur lequel vous travaillez. S'il s'agit d'un texte argumentatif, vous pouvez noter les arguments utilisés. Certaines personnes préfèrent travailler directement dans le texte en utilisant un code de couleurs.

Rédaction

- Vous réduisez le texte de l'auteur d'un quart environ (avec une marge de 10%).

- Vous écrivez votre résumé dans le respect du texte d'origine. Si l'auteur utilise par exemple un style d'écriture impersonnel, vous le ferez aussi.
- Utilisez cependant vos propres mots et évitez de reprendre littéralement les formules utilisées dans le texte.
- Vous notez le nombre de mots utilisés en fin de travail.

Conseils

- Supprimez les détails secondaires, les exemples, les illustrations d'idées et les répétitions.
- Ne présentez pas le texte et n'utilisez donc pas de formules telles que « l'auteur déclare que ... dit que ... ».
- Ne prenez pas de distance avec le texte. Vous devez produire une version condensée mais fidèle.
- Utilisez le correcteur orthographique de Word !

Vérification et relecture

Relisez bien votre texte avant de le remettre à votre professeur et assurez-vous que :

- Vous avez respecté l'esprit du texte source.
- L'ensemble est soigné, clair et concis.

ANNEXE 5. QUIZZ CACAO AVEC PLICKERS

Le mot *chocolat* est d'origine :

- a) espagnole b) maya c) suisse

Le cacaoyer se cultive en zone :

- a) tropicale b) océanique c) méditerranéenne

L'histoire du chocolat commence en :

- a) Amérique b) Europe c) Afrique

Dans quel pays les Européens ont-ils découvert le chocolat ?

- a) en Inde b) en Suisse c) au Mexique

Sur quel arbre pousse le cacao ?

- a) le chocolatier b) le cocotier c) le cacaoyer

Comment s'appelle le fruit qui contient les fèves de cacao ?

- a) caboché b) cabosse c) coque

A quelle déesse les Aztèques associaient-ils le chocolat ?

- a) à la déesse de la fertilité b) à la déesse de l'amour c) à la déesse du foyer

Quel explorateur a rapporté le cacao en Europe en 1528 ?

- a) Cortès b) Colomb c) Magellan

Qu'est-ce que les Aztèques ne mettaient pas dans leur cacao ?

- a) du piment b) de l'eau c) du sucre

10. Le chocolat a été inventé par les :

- a) Africains b) les Aztèques c) les Olmèques

capítulo 15

Redescubrir el espacio histórico de una ciudad

M^a Dolores Ballesta García · Ángel Muñoz Álvarez | C.E.I.P. La Asunción, Cáceres

Resumen: En este artículo exponemos un ejemplo de lección inspirada en la metodología del Aprendizaje Basado en el Pensamiento, y aplicada al contexto de la enseñanza bilingüe en la Educación Secundaria. La lección tiene como campo de aplicación el área de Ciencias Sociales en segundo de la ESO, un área compleja por su importante carga de contenidos y la necesidad de disponer de unas competencias lingüísticas adecuadas por parte del alumnado. El estudio de la estructura de una ciudad medieval (el casco antiguo de Cáceres) nos servirá de referencia para poder afrontar estas dificultades. Utilizaremos las destrezas del pensamiento analíticas basadas en el todo y las partes, así como rutinas de pensamiento y aprendizaje experiencial con el fin de mejorar la motivación de los alumnos hacia un temario habitualmente duro y árido.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en el Pensamiento, Partes y Todo, Historia medieval.

Abstract: In this paper we expose an example of Thinking-Based Learning lesson applied to the bilingual education in the second grade of the Secondary school. The lesson is carried out in the social sciences field, a complex educational context due to its wide contents and the needs of sophisticated lingual skills in the students. The structure of a typical medieval town (Caceres' Old District) will be useful for this purpose. We will use the analytical thinking skills of the parts and the whole, as well as thinking routines and experience-based learning, in order to improve students' motivation towards a curriculum, commonly considered as hard and dull.

Keywords: Thinking-Based Learning, Parts and the whole, Medieval History.

1. Introducción

1.1. ENSEÑANZA BILINGÜE, REFLEXIÓN Y DEBATE

Vivimos en la frontera de lo inesperado. Esa es la realidad con la que la escuela actual debe irremediablemente contar en sus planteamientos. En este artículo, intentaremos compartir y contextualizar una experiencia de trabajo, inserta en el proyecto educativo que nuestra escuela está diseñando desde esta frontera de incertidumbre y búsqueda, en la que todos nos situamos.

En el debate general sobre la enseñanza bilingüe se impone la reflexión rigurosa de especialistas y agentes educativos, así como un programa de implementación ajustado a las necesidades de cada Centro. Desafortunadamente, una precipitada o deficiente puesta en marcha del proyecto puede provocar, como de hecho ocurre, una reacción negativa que prive a los alumnos hoy de relevantes beneficios para su futuro académico y profesional¹. El tema fue tratado con detalle en el IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos bajo el título *El bilingüismo a debate*, cuyas Actas recogen interesantes aportaciones al respecto².

En nuestro caso, abordaremos la problemática específica en el área de Ciencias Sociales en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Dado que la normativa extremeña, en la Orden del 20 de abril de 2017, establece que en la Sección bilingüe la suma de horas impartidas en la lengua extranjera no

debe ser inferior a un 20% del horario semanal y recomienda un incremento del porcentaje, aparecen vinculadas al programa materias con un volumen importante de contenidos, como es el caso del área de Ciencias Sociales. Esta situación, creemos, obliga al profesorado a afrontar diversos desafíos:

- Lograr un equilibrio entre los objetivos de la enseñanza bilingüe y los objetivos curriculares previstos en los niveles de Secundaria.
- Establecer un cálculo real del impacto que puede tener en el desarrollo del programa el filtro afectivo³, esto es, las variables afectivas que Krashen (1982) desarrolla y categoriza.
- Acercar los contenidos a la realidad del alumnado de una forma atractiva y motivadora, que vaya más allá del uso del lenguaje visual y el uso de las TICs.

1.2. CLAVES METODOLÓGICAS: HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Desde 2002, año en el que por primera vez fue formulado el marco P21, se han venido repitiendo en gran variedad de foros y encuentros que la escuela del futuro debe comprometerse con el desarrollo de cuatro habilidades: comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad⁴. La escuela quería formar buenos comunicadores capaces de compartir buenas ideas, lo que implicaba el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y creativo. Las ya tradicionales 4 Cs han inspirado transformaciones profundas que han afectado a la arquitectura tanto física como humana de los Centros,

1 Un repaso a las investigaciones realizadas sobre las ventajas cognitivas y sociopedagógicas del bilingüismo puede leerse en Byalistok (2005, 2011), Ardila & Ramos (2007) y Cendoya (2009).

2 Ver García, N. y Vinuesa V. (Coord.). (2017).

3 El concepto filtro afectivo fue propuesto por Dulay and Burt (1977) y desarrollado por Krashen (1982), quien clasifica en tres categorías las variables afectivas en la adquisición de una segunda lengua: motivación, autoestima y nivel de estrés (pp. 30-31).

4 La definición detallada de estas destrezas y su integración en la educación, así como algunos ejemplos de aplicación pueden consultarse en Germaine, R. et al. (2016).

con cambios en los espacios y también en la definición de funciones de los agentes educativos: así, el alumno es protagonista de un proceso de aprendizaje en el que el profesor funciona como guía.

En nuestro caso incorporamos el trabajo cooperativo, el *Learning by doing*, algunas aportaciones del *Visible Thinking*, pero sobre todo realizamos una apuesta importante por el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (en inglés *Thinking-Based Learning* o TBL), una metodología que ha ejercido un fuerte impacto en el centro y que se conjuga perfectamente con los objetivos de la enseñanza bilingüe. Todo ello sin desatender la riqueza de contenidos que el área de Ciencias Sociales facilita en los niveles de Secundaria⁵.

El TBL es una corriente pedagógica que comienza a fraguarse en torno a los años 70 cuando desde la psicología, la filosofía y la educación aparece el discurso sobre el razonamiento informal, instrumento fundamental del pensamiento crítico. A este respecto es obligado mencionar la labor realizada por los investigadores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, con Gardner y Perkins como pioneros; Swartz y su Centro para el aprendizaje a través del pensamiento; Costa y su Centro para "Intelligent Behavior de Cameron Park" de California; o Clark (2009), con su teoría de la arquitectura cognitiva humana y la cognición, y su poderosa caja de pensar.

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento parte de una premisa: todo el mundo piensa, pero ni todos ni siempre lo hacemos con la eficacia, el rendimiento y los resultados que cabría esperar. Y aquí viene la segunda premisa: todos podemos llegar a ser mejores pensadores, si disponemos de las herramientas necesarias y el entrenamiento debido. Además, el TBL

se caracteriza frente a acercamientos de otros autores como Lipman o De Bono, por la infusión, esto es, la enseñanza del pensamiento se realiza a través de los contenidos curriculares y los contenidos curriculares son aprendidos a través del acto de pensar con eficacia.

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento aparece así definido por sus creadores en Swartz et al. (2018): "the proficient and strategic application of appropriate thinking skills and productive habits of mind, as needed, to develop thoughtful products, such as decisions, arguments, and other analytical, creative, or critical products". (p.1).

Este tipo eficaz de pensamiento se apoya en:

1. **Destrezas de pensamiento:** Son procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un tipo de pensamiento determinado. Se trata de estrategias aplicadas a través de preguntas (mapa de pensamiento) y visibilizadas a través de organizadores gráficos que educan las habilidades del pensamiento analítico, crítico o creativo.⁶
2. **Hábitos de la mente:** Hacen referencia a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar. Costa (2001, 2009) establece 16 hábitos de la mente, entre los que podemos citar como ejemplo la persistencia, el manejo de la impulsividad o la habilidad para escuchar con empatía y entendimiento.
3. **Metacognición:** El proceso por el que nos hacemos conscientes de la estrategia que hemos llevado a cabo en el acto de pensar, evaluándola y planificando nuestro pensamiento futuro⁷.

⁵ Un enfoque crítico sobre el peso de los contenidos en una educación de calidad se encuentra en Hirsch, E. (2012).

⁶ Encontramos desarrolladas y ejemplificadas estas destrezas en Swartz y Parks (1994).

⁷ Las estrategias empleadas por el TBL en el proceso metacognitivo pueden leerse en Metacognition: Taking charge of our thinking, en Swartz et al. (2008).

1.3. OPORTUNIDADES DEL TBL PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE CIENCIAS SOCIALES

La práctica ha venido a demostrar que la adopción de las estrategias del TBL no solo ayuda a los alumnos a tener un pensamiento eficaz sino que también mejora su competencia comunicativa en general, y el uso de la lengua inglesa en particular. Esta mejora es intrínseca a la metodología, como nos proponemos mostrar a continuación. Tal y como hemos visto anteriormente, una lección de TBL incluye:

1. La co-construcción de un mapa para pensar.
2. La realización de la estrategia de pensamiento a través de grupos colaborativos que van participando en asamblea y cuyo pensamiento aparece visibilizado en organizadores gráficos.
3. La metacognición.

Una vez concluida la lección, los alumnos deben realizar un producto final, generalmente una presentación oral y escrita, que es evaluada mediante rúbricas.

Estas son algunas de las oportunidades que la aplicación del TBL puede aportar en la enseñanza bilingüe de Ciencias Sociales:

- Cada una de las estrategias de pensamiento, con sus respectivos mapas de pensamiento y organizadores, incorpora un vocabulario específico con el que nuestros alumnos se familiarizan desde las primeras experiencias en el aula. Términos como *evidence*, *graphical organizer*, *thinking map*, *metacognition*, *brainstorming*, *causal chain* incrementan el caudal léxico del alumno.
- Además, la propia dinámica de aplicación del TBL lleva al uso en el aula de estructuras morfosintácticas implícitas al acto de pensar tales como conditional sentences, passive voice, conectores, etc. que, en

estas circunstancias son aprendidas de forma casi espontánea.

- Junto a la fluidez, trabajamos y valoramos la construcción lógica del discurso y la adecuación al tema.
- La mejora no solo se manifiesta en la expresión oral sino también en la escrita. Las destrezas de pensamiento reciben extensiones escritas para las que el profesor dota a los alumnos de un mapa de escritura que organiza contenidos y facilita estructuras.

De este modo una clase en la que se aplica enseñanza bilingüe no solo está procediendo al cambio de lengua vehicular sino a la creación de destrezas fundamentales para el desarrollo de los alumnos. Presentamos a continuación un ejemplo de lección en la que se integran estos enfoques metodológicos basados en habilidades de pensamiento en la práctica de la enseñanza bilingüe.

2. Desarrollo de la Lección

2.1. INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO

Nuestra experiencia educativa está aplicada en el área de Geografía e Historia, y más concretamente en el currículo de 2º de ESO, dentro de los contenidos vinculados al estudio de la Edad Media: la ciudad medieval y sus estructuras sociales y políticas propias.

2.2. TEMPORALIZACIÓN Y MATERIALES

Nuestra actividad precisa al menos de cuatro sesiones, sin contar las presentaciones de los trabajos de los alumnos, que pueden variar dependiendo de circunstancias y criterios de evaluación que asignemos.

Tabla 1. Temporalización de la actividad.

Sesión 1	► Comienzo de la lección.	Materiales: ► Organizadores gráficos. ► Presentación de fotografías.
	► Preliminares teóricos. Actividades previas.	
	► Organización de grupos.	
Sesión 2	► Desarrollo de la destreza de pensamiento <i>Parts and the Whole</i> .	Materiales: ► Organizadores gráficos. ► Presentación de fotografías
	► Reconocimiento de las partes de la ciudad medieval.	
Sesión 3	► Salida al exterior.	Materiales: ► Cámaras fotográficas ► Materiales impresos. ► Plano de la ciudad.
	► Trabajo de grupos.	
	► Actividades adicionales.	
	► Trabajo de campo (2-3 horas).	
Sesión 4	► Exposiciones de los alumnos mostrando distintas partes de la ciudad.	Materiales: ► Pizarra digital para la presentación de fotografías.
Sesión 5	► Fin de las exposiciones.	Materiales: ► Pizarra digital para la presentación de fotografías.
	► Redacción y lectura de las conclusiones de los alumnos.	
	► Proceso de metacognición.	

2.3. ACTIVIDADES PREVIAS AL DESARROLLO DE LA LECCIÓN

Estamos en el campo de la historia medieval y damos por hecho que los alumnos están mínimamente familiarizados, o cuanto menos preparados, para intuir las temáticas de las que vamos a hablar. Como una primera actividad, podemos usar rutinas de pensamiento. Una rutina recomendable es la conocida bajo el nombre de K-W-L (*What I know; what I want to know; what did I learn*). En ella no necesitamos ninguna referencia o conocimiento

previo, partimos de un nivel de inglés accesible y no demasiado especializado para los alumnos, lo que nos permite identificar su grado de conocimiento en la materia, así como su posible destreza en la lengua inglesa.

Otro punto de partida más completo y que nos puede abrir más puertas a la investigación es una comparación entre las ciudades contemporáneas y las ciudades medievales. En una rápida *brainstorming*, repasamos preguntas propias del mapa de pensamiento de la destreza conocida como *Comparar y Contrastar*, extraída del TBL (Swartz y Parks, 1994). *What are the similarities? What are the differences? What are the categories for differences and similarities? Which conclusion can we get?* Las respuestas son todas válidas, pero siempre aparecen algunas similitudes (*Both kinds of cities need water supplies, both had strong houses*) y otras diferencias (por ejemplo, *ancient towns had walls, and modern towns haven't them*). Es en un segundo momento cuando planteamos cuáles son las similitudes y diferencias significativas, dando alguna razón de peso o planteando cuántos alumnos están de acuerdo con ellas. Por último, la conclusión puede ser sencilla: *Both were places where people lived in order to make their life easier, however ancient towns were surrounded by walls, their streets were narrow and without water, sewers or electricity*.

Estas actividades previas pueden ser desarrolladas en parejas o de forma individual, pero en cualquier caso nos interesa que el mayor número de estudiantes participe en ellas para poder determinar su nivel inicial de conocimientos. Después de estas actividades es recomendable establecer grupos de trabajo de tres personas (evitando siempre que sean cuatro por grupo).

Conviene por último cerciorarse, antes de empezar la actividad, de que los alumnos poseen la competencia adecuada en el uso de determinadas estructuras gramaticales de la lengua inglesa. Concretamente para este trabajo, se requiere el uso del segundo tipo de condicionales (pasado+condicional) para situaciones improbables, y el uso de la voz pasiva para acontecimientos del pasado.

2.4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Una vez concluidos estos preliminares que permiten ubicar al alumno en el tema que nos interesa, pasamos a mostrar las imágenes de una ciudad medieval.

En nuestro caso, trabajaremos a partir de la ciudad de Cáceres, pero puede ser cualquier otra con un casco histórico urbanísticamente distinguible⁸. Interesa, eso sí, una ciudad que pueda ser reconocida fácilmente por el alumno como “antigua” de un primer vistazo. El profesor debe tomar aquí el ejemplo que pueda ser más cercano para su alumno. Aunque Cáceres constituye un modelo de primer orden para una lección modelo, otras muchas como Toledo, Ávila o Zamora, por poner otros ejemplos conocidos, son igualmente válidas: lo que importa es que sea familiar y cercana al alumnado.

Antes de entrar en el análisis de las fotografías, planteamos la metodología con la que vamos a trabajar. Podemos invitar a pensar a los alumnos sobre qué preguntas nos ayudarían a identificar y reconocer las partes de un todo. Empujados por esta dinámica, establecemos con ellos el mapa de pensamiento de esta destreza (Swartz et al., 2008, p.39):

- What smaller things make up the whole object?
- For each part, what would happen if it was missing?
- What is the function of each part?
- How do the parts work together to make this whole object be what it is?

Teniendo en cuenta las anteriores preguntas, les proponemos varias fotos de la ciudad monumental de Cáceres, que permiten mostrar el urbanismo medieval. Todas ellas reflejan el conjunto del barrio antiguo y nunca un edificio

aislado o representativo. La clase está dividida en grupos de tres y estos van a trabajar a partir de la rutina de pensamiento conocida como *Think-Pair-Share* (pensar, trabajar en grupo y compartir). Las fotos, planos o mapas están repartidos en sus pupitres o aparecen expuestos en una pizarra digital.

Desarrollamos una primera *brainstorming* a partir de estas fotografías, formulando la primera pregunta del mapa de pensamiento: *qué partes más pequeñas se incluyen dentro del conjunto o el todo*. Por lo general, aparecen, al menos, los siguientes elementos integrantes del paisaje urbano: palacios, iglesias, plazas o lugares abiertos, murallas, fortificaciones y puertas. Mediante sus preguntas y comentarios, el profesor puede ayudar a los alumnos a discernir entre lo que puede ser el elemento de un subconjunto o aquel que se puede integrar en una categoría mayor. Del mismo modo, les guiará, cuando sea necesario, para que localicen distintos barrios en la ciudad.

Es aquí fundamental el uso de cierta dialéctica socrática que nos permita conducir la dinámica de la actividad hacia nuestros objetivos. En este sentido, nos parece conveniente disponer de una batería de preguntas, entre las que destacamos las de elaboración o aclaratorias y las preguntas reto.

Preguntas aclaratorias

- Could you give me more information about...?
- Why are you including this element in this part?
- What do you mean when you say...?
- Could you add more details?
- Could you show us some evidence...?
- What does that involve?
- Why do you think this part is so important?

⁸ No interesa tanto un dibujo idealizado de la ciudad medieval. Lo realmente interesante es que vean la pervivencia y el trazado de una ciudad medieval hasta el siglo XXI, y sean capaces de identificarla posteriormente.

Preguntas reto

- ▶ Your answer makes sense but... is there something that we have missed?
- ▶ How many elements could we recognize in this place?
- ▶ You have said many elements but... could you add one more?
- ▶ Could you tell which one you haven't mentioned yet?
- ▶ Where could you include this new element?
- ▶ What led you to think that...?
- ▶ Could you show us some evidence of what you have said?

Un buen ejemplo para incluir preguntas reto puede presentarse cuando apostamos por aspectos del paisaje urbano menos evidentes y, sin embargo, totalmente imprescindibles. El agua u otros elementos (huertas, jardines) pueden llegar a ser fácilmente descubiertos por nuestros alumnos gracias a las preguntas reto formuladas por el profesor: *All that you said is quite important, but there is one element that has not been mentioned yet, and that is extremely important if you want to keep any human settlement, no matter where. Could you tell me which one?*

Como ejemplo de preguntas aclaratorias proponemos el siguiente caso. Algunos grupos pueden mencionar "townhall" como una de las partes de la ciudad de Cáceres, pero ahí el profesor guía el pensamiento de sus alumnos mediante preguntas aclaratorias. *"Your answer makes sense, but why do you think that our townhall is from the Middle Age?* Los alumnos podrían responder: *our townhall was built in 1869, and that is not the Middle Age.* El profesor continúa entonces: *Where do you think people gathered to discuss about the town business,* de modo que los alumnos puedan elaborar una respuesta del tipo *A public square or a private house would be good enough for that goal..."*

Una vez establecidas las partes de la ciudad, el profesor guía de nuevo el trabajo por medio de las preguntas del mapa del pensamiento. *Let's have a look at one of the elements that you have mentioned. Without this element, medieval towns would have never appeared. Why do you think that they were so important? What would happen if this element was missing?* Cada grupo de forma independiente ofrece su propia respuesta. Esta reflexión, sobre las consecuencias que se derivan de la ausencia de cada una de las partes, conduce a los alumnos a comprender en profundidad la función de cada parte, lo que nos lleva a la tercera pregunta del mapa de pensamiento: *If the part that you are mentioning is so relevant, which is its function then?* Cuando nos encontramos con una respuesta más ambigua, siempre podemos reorientarla hacia otra definición más exacta con otra pregunta aclaratoria o de reto.

Es en este punto donde los alumnos, de forma más o menos intuitiva, pueden reconocer sobre el espacio físico urbano, los elementos de la ciudad medieval; y cuando nosotros guiamos la ampliación y aplicación de su aprendizaje. Cada grupo elige un elemento de la ciudad que le resulte atractivo, sin que se trate de un edificio particular determinado. En ese elemento se van a especializar, y de él van a adquirir toda la información posible. Para ello, van a recibir un nuevo cuestionario del profesor, más especializado en cada una de las partes, y que deben desarrollar en la salida física a la ciudad medieval.

2.5. DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

Como hemos comentado previamente, un aprendizaje experiencial ayuda a una educación más comprensiva y significativa, especialmente en un apartado como la enseñanza bilingüe de la historia. En nuestra lección, una vez que tenemos identificados los elementos de análisis, cada grupo

se hace cargo de uno de ellos. La siguiente sesión tendrá lugar fuera de las aulas, en el casco histórico de la ciudad elegida. Cada grupo deberá aportar el máximo de información de su parte, profundizando en las preguntas del mapa de pensamiento y apoyándolo con evidencias fotográficas. Aparte de las preguntas del mapa de pensamiento, siempre hay una lista de tareas extra (ver tabla 2):

Tabla 2. Cuestionario para el trabajo de campo.

- ▶ Name at least four representative buildings that belong to the element you study.
- ▶ Date these buildings and identify their architectonic styles.
- ▶ Talk about their preservation nowadays.
- ▶ What would happen if this part was missing in town (as a whole)? (40-50 words)
- ▶ What was the function of this part in the medieval town? (60 words)
- ▶ Is this part of the town playing the same function nowadays? If it is not, what is its current function? (40 words)
- ▶ Parts and the whole: Describe and take pictures from the most important elements of the part of the city you are describing. (150 words)
- ▶ Compare and contrast: analyze two buildings (that belong to the part you are describing) that are different enough to compare. (150 words)
- ▶ Photography report.

Cada grupo investiga su parte de la ciudad, con sus cámaras de fotos, de forma autónoma, aunque contando siempre con el profesor para aclarar cualquier tipo de duda respecto al cuestionario. Un desarrollo adecuado de la actividad supone que los grupos de alumnos estén entre hora y media o dos horas tomando fotos y rellenando sus formularios. Por otro lado, la salida al casco histórico se puede complementar con otro tipo de actividades

que enriquezcan el trabajo de campo y que mencionamos posteriormente en el último apartado.

En las siguientes sesiones y ya de vuelta al aula, cada grupo presenta con detalle los resultados de su investigación ante el resto de los compañeros, y ayuda a los demás grupos a ampliar sus respuestas sobre las partes, los problemas que acarrearía su falta, y la función que cumple en el conjunto de la ciudad. En este momento los grupos abordan la última pregunta del mapa de pensamiento: *How do the parts work together to make this whole object be what it is?* Toda esta información adicional queda recogida en un organizador gráfico en el cual todas las partes estudiadas aparecen representadas (ver tabla 3).

2.6. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La evaluación de la actividad se divide en dos partes. Una primera consiste en la presentación, por cada grupo, de la parte que le correspondía investigar: incluye la entrega del material fotográfico o presentaciones de Powerpoint, y de los organizadores gráficos debidamente completados. Esta parte se evalúa con rúbricas en las que se utilizan los siguientes criterios: a) relevancia de los contenidos presentados –rigor histórico, narración lógica de acontecimientos...–, b) expresión oral en inglés de la presentación –fluidez, ritmo adecuado, capacidad de hablar en público...–, c) reparto adecuado de las tareas entre el equipo y d) calidad y originalidad de los materiales fotográficos presentados en la exposición.

Por último, en una segunda parte, la evaluación se complementa con la elaboración individual de una composición en inglés sobre la naturaleza y elementos de la ciudad medieval de Cáceres que permite reconocer el alcance del aprendizaje de cada alumno. Presentamos dos ejemplos de esa evaluación, del trabajo en grupo e individual en las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Graphic organizer filled by students' answers.

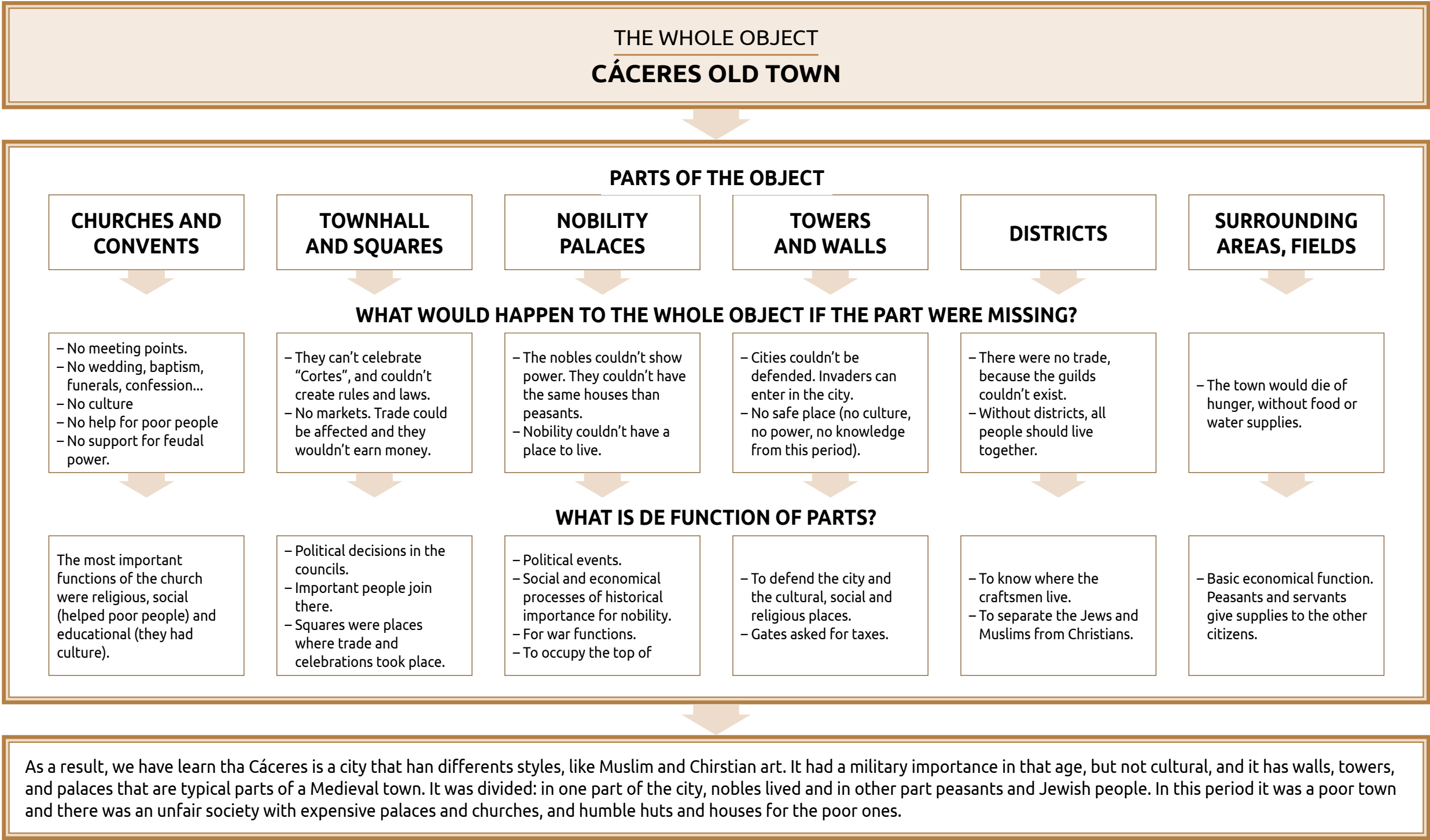


Tabla 4. Some writing extension, reported from the students' answers.

Cáceres is a good example of medieval town, so we can see perfectly in Cáceres all the parts of any medieval town. We can divide Cáceres in these parts:

- **The walls and the towers.** The Medieval Age was an age of wars so the towns needed protection. In Cáceres due to the different ages we have towers and walls made up of different materials and in different ways of construction depending on who built it (Roman, Muslims, Christians...). Its main function was to protect the city. And if they didn't exist, Cáceres couldn't exist as a medieval town.
- **The gates.** The function of the gates was to control the entering of foreign people in the town, and it was also the place where citizens asked for taxes if merchants wanted to sell something in the town market.
- **The churches.** Religion was a very important part in the lives of the people in the Medieval Age, so we have religious evidence not only in churches, but also in many convents and statues. Its main function was to have a place where practice religious and the convents also did social help, helping the poor people. If these buildings didn't exist, the Catholic church couldn't have so much power and the people couldn't practice their religion.
- **The palaces.** In every medieval town there were nobles that defend the inhabitants. These palaces were their houses. So if there weren't palaces, there were not nobles and the city couldn't be defended.
- **The townhall.** It was the political center of every town and worked as a court also. The function was administrative and if the town hall didn't exist, there would be no order or laws in Cáceres.
- Finally we have to talk about the **surrounding areas**. If this part didn't exist, people couldn't survive in the town. Peasants produced food and brought water to the town, from the closest fields and rivers.

2.7. EXTENSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO

La riqueza de la actividad no se reduce al mero desarrollo de la lección a partir de la destreza de pensamiento. Existen posibles extensiones que permiten una ampliación de contenidos o un reaprovechamiento práctico de lo aprendido.

- *Touristic guides for exchange students.* Esta actividad ha sido desarrollada en varias ocasiones, para convertir a los alumnos en auténticos guías turísticos de la ciudad. Una vez que adquirieron una competencia adecuada sobre las características y naturaleza de la ciudad medieval, aprovecharon sus conocimientos para explicar la parte antigua de la ciudad en inglés a grupos de intercambio que llegaron a nuestra escuela, concretamente un grupo de alumnos estadounidenses en el 2014, y otro grupo en el 2017, pertenecientes a un proyecto de Erasmus+ en el que colaboraban Alemania, Finlandia y Gran Bretaña. Todos los guías habían participado en la actividad del *Todo y las Partes* de la ciudad medieval, y explicaban con rigor la parte de la ciudad que habían estudiado en su día.
- *Exhibiciones de esgrima y armamento medieval.* Siempre que se sale al exterior, podemos contar con un enriquecimiento de la lección, en forma de experiencias y prácticas distintas. En dos ocasiones contamos con una demostración práctica de armamento militar medieval proporcionado por la orden de los Frates de la Espada. Esto permite un descanso durante el desarrollo del trabajo de campo y al mismo tiempo resulta una actividad llamativa para los alumnos. Igualmente, la visita a museos arqueológicos, la explicación de edificios emblemáticos de la ciudad o de la historia local no solo no está reñida con la actividad, sino que muchas veces permite dar información relevante a los distintos grupos de trabajo.
- *Desarrollo de otras destrezas de pensamiento.* La salida a la parte antigua permite el desarrollo de otras destrezas de pensamiento, como por ejemplo *Comparar y Contrastar*, ya citada anteriormente. La presencia de distintos estilos arquitectónicos en edificios emblemáticos de la ciudad facilita, por ejemplo, hacer una comparación adecuada entre iglesias, palacios y fortificaciones de unos estilos u otros. Esto puede desarrollarse de forma escrita (con un organizador gráfico) o, si la comparación no precisa demasiados detalles, con alguna explicación del profesor y alguna brainstorming oral al grupo encargado de esa parte de la ciudad.

COMPARE AND CONTRAST THINKING MAP

- What are the similarities?
- What are the differences?
- Which are the most important?
- What categories can we get for them?
- What conclusion can we draw after that?

Fuente: Swartz y Parks (1994).

Tabla 5. Example of fast C&C

Let's compare these two towers. They were made in different periods. This one is Christian, from the 15th century, and the other is Muslim, from the 12th century.

Which are the similarities that we can find?

Answers: Both are high and strong, detached to the walls, both had the same function, to protect the town.

What about the differences?

They were built using different materials. One is made up with stone (granite), the others are made up with cement and some kind of clay. We realise that Muslim towers had all the same structure. The Christian is more decorated and lower; the other one is austere and higher.

Using these two last differences you mentioned, could they give you a clue for more important differences?

Maybe they had different purposes. One was created for the Reconquest war, and the other had other functions.

What conclusion could we get from this?

The walls and towers are not from the same period, and were built using different styles and maybe for different purposes.

You should add this for your presentation, and when we came back to school, show it to your classmates.

3. Conclusiones

En resumen, el artículo que hemos presentado supone un intento de responder a dos líneas estratégicas aplicadas de forma conjunta en el Centro y que han resultado ser, no solo compatibles, sino altamente fecundas: una apuesta por la mejora en el aprendizaje de idiomas acompañada de metodologías innovadoras, basadas concretamente en habilidades de pensamiento.

En primer lugar, la aplicación de la destreza de pensamiento conocida como las *Partes y el Todo* se revela como una magnífica oportunidad para desarrollar el pensamiento analítico en grupos colaborativos, al tiempo que facilita un intercambio comunicativo en lengua inglesa de alto nivel. La realización de parte de esta experiencia de pensamiento fuera del aula, en un contexto familiar y atractivo, resulta notablemente motivador para el alumno, que se convierte en protagonista y creador de su aprendizaje.

Por otra parte, en el diseño de la experiencia educativa se ha intentado tener en cuenta los requisitos de las 4 Cs:

- a) Como hemos tenido oportunidad de comprobar, se trata de un proyecto en el que la comunicación tiene gran relevancia: exposición oral sobre el campo, exposición de los grupos de alumnos, organización coherente de contenidos. Todo ello haciendo uso de la lengua inglesa.
- b) El pensamiento crítico viene desarrollado por la propia destreza de pensamiento las *Partes y el Todo*, que si bien corresponde a la esfera del pensamiento analítico, constituye un paso indispensable y previo a aquel.
- c) La colaboración. Todas las fases de esta experiencia educativa están marcadas por el trabajo colaborativo, que incluye la distribución de

tareas, secuenciación y temporalización, recopilación de materiales y exposición conjunta.

- d) La creatividad, que se expresa en la presentación del producto final, donde los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar de forma autónoma sus contenidos, realizando aquellos que consideren más significativos.

Incidimos por último que este tipo de prácticas no son concluyentes ni definitivas. Están en continuo proceso de adaptación al alumnado, evolución y mejora de sus contenidos, como nosotros mismos hemos percibido en tan solo cuatro años de aplicación. Pero sí tenemos la esperanza de que se generalicen y ayuden a modificar la posible visión negativa de unas Ciencias Sociales bilingües demasiado estáticas y arduas.

4. Referencias Bibliográficas

- Ardila, A. & Ramos, E. (2007). Bilingualism and cognition: the good, the bad and the ugly of bilingualism. En A. Ardila & E. Ramos (Eds.), *Speech and language disorders in bilinguals* (pp. 213-234). New York: Nova Science Publishers.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25 (2), 99-114.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. F. Kroll & A. M. B. de Grood (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 417-432). New York, USA: Oxford University Press.

- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65 (4), 229-235.
- Cendoya, A. (2009). Bilingüismo y cerebro: Implicaciones para la educación. *Psicología Educativa: Revista de los psicólogos de la educación*, 15 (1), 39-44.
- Clark, L. (2009). *Where thinking and learning meet*. Victoria, Australia: Hawker Brownlow Education.
- Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Orden de 20 de abril de 2017 por la que se regula el programa de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se establece el procedimiento para su implantación en las diferentes etapas educativas. DOE, 3 de mayo de 2017, núm. 83, pp. 13685-13728.
- Costa, A. (Ed.). (2002). *Developing minds*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum development.
- García, N y Vinuesa, V. (coord.) (2017). *El bilingüismo a debate. Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*, Madrid, octubre 2017. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10115/15168>
- Germaine, R., Richards, J., Koeller M. y Schubert-Irastorza, C. (2016). Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9 (1), 19-29.
- Hirsch, E.D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid, España: Ediciones Encuentro.
- Swartz, R., Costa, A, Beyer, B, Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *Thinking-based learning*, New York, USA: Teachers College Press.
- Swartz, R. y Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking in the content instruction*. Pacific Groove, USA: Critical Thinking Press & Software.

capítulo 16

Trabajo colaborativo, contenidos digitales y evaluación en la enseñanza bilingüe

M^a Isabel Acero Fernández · Antonio Carrasco Berrocal · Alejandro Tostado Díaz | I.E.S. Rodríguez Moñino, Badajoz

Resumen: La implantación de un modelo de centro bilingüe que brinde una enseñanza de calidad es el gran reto de las secciones bilingües actualmente. Por ello, consideramos que se ha de partir de la noción básica del refuerzo de la Competencia Comunicativa. Este enfoque ayuda a los alumnos en la adquisición de la competencia lingüística necesaria en la lengua meta para que, de esta manera, puedan hacer conexiones en distintos contextos globales, permitiendo que su aprendizaje se pueda aplicar de forma sencilla y eficaz a la realidad cotidiana.

Nuestro objetivo es dotar a los alumnos de las herramientas lingüísticas y conceptuales necesarias que les permitan desarrollar sus competencias comunicativas tanto en un contexto académico como profesional. En el I.E.S. Rodríguez Moñino, centro pionero y de referencia en Enseñanza Bilingüe en Extremadura, apostamos por el trabajo colaborativo no sólo entre los profesores que imparten AICLE, sino también, de manera extensiva, entre todos los profesores del centro. De igual modo, nuestras metodologías incluyen el trabajo colaborativo del alumnado y distintos tipos de evaluación (inicial, formativa, sumativa, autoevaluación) y reflexión.

Si queremos reforzar las competencias de “aprender a aprender” y la competencia digital, hemos de salir de la zona de confort de la metodología tradicional y promover una metodología que fomente la autonomía, el trabajo en equipo, los distintos ritmos de aprendizaje e intereses personales, etc. Herramientas como Google Classroom o Padlet y aplicaciones como BookCreator permiten que los alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, insistiendo en la importancia del aprendizaje activo.

Palabras clave: competencias, colaboración, evaluación, reflexión.

Abstract: The implementation of a bilingual teaching model that puts forth a scheme for quality education is the great challenge of our Bilingual Program at present. Therefore, we consider that we should start from the basic notion of the reinforcement of the Communicative Competence. This approach is believed to help students in acquiring the necessary linguistic competence in the target language so that they can make connections in different global contexts, allowing their learning to be applied in a simple and effective way to their everyday lives.

Our goal is to provide students with the necessary linguistic and conceptual tools that allow them to develop their communicative skills both in an academic and professional environment. At the I.E.S. Rodríguez Moñino, a pioneer and reference school in Bilingual Teaching in Extremadura, we bet on collaborative work not only among the teachers who

teach CLIL, but also, in an extensive way, among all the teachers working there. In the same way, our methodological approach includes the collaborative work of the students and the different types of assessments (initial, formative, summative, self-assessment) and reflection.

If we want to strengthen the skills of “learning to learn” and the digital competence, we must leave the comfort zone of a traditional methodology and promote a sort of methodology that encourages autonomy, teamwork, different learning paces and personal interests, etc.

Learning tools and apps such as Google Classroom, Padlet and BookCreator allow students to reflect on their learning process, making them fully aware of the importance of active learning.

Key words: competence, collaboration, assessment, reflection

1. Introducción

¿Quiénes somos y cómo surge la enseñanza bilingüe en nuestro centro?

Pertenecemos al I.E.S. “Rodríguez-Moñino” de Badajoz, un instituto pionero en la implantación de la enseñanza bilingüe en Extremadura. Nuestra Sección bilingüe inició su andadura en el curso 2004-2005, gracias al afán colaborador de un puñado de compañeros que se entregaron a la causa con una gran dosis de entusiasmo y los recursos de los que podíamos disponer en esos momentos.

Desde el principio, se tuvo claro el propósito que nos animó a emprender esta desafiante aventura, que no era otro que el compromiso de proporcionar este tipo de enseñanza a una masa incipiente de alumnos que la demandaba, con la convicción de que era posible avanzar en esa línea, trazada ya en algunos centros de primaria por el acuerdo adquirido entre estos centros e instituciones como el British Council.

Se podría decir que el mencionado acuerdo de cooperación internacional, del que gozaban algunos centros de primaria, así como la expansiva proliferación de academias de inglés fueron los gérmenes que crearon una

población estudiantil, con inquietudes lingüísticas cada vez más apremiantes y demandantes de una vía de ensanche en la continuidad de sus estudios académicos, que no podían verse interrumpidos al llegar a la enseñanza secundaria.

La formación previa de nuestros alumnos, junto con la exigencia de una sociedad en la que cada vez era más patente la necesidad de fomentar el plurilingüismo, con su componente de conocimiento y respeto por la multiculturalidad, resultaron ser las piezas claves para que se pusiera en marcha el motor de la Sección Bilingüe en nuestro centro.

Ya sólo faltaba contar con el compromiso humano que permitiera su previsible aplicación experimental y posterior implantación.

Este tipo de iniciativas siempre necesitan un alma máter que se encargara de poner en marcha la iniciativa y desarrollara las labores necesarias de coordinación, que en nuestro caso fue nuestra compañera Carmen Fernández, que dotó a nuestro proyecto de personalidad propia y veló por mantener encendida la llama del entusiasmo, a pesar de las dificultades que sin duda surgirían.

2. Evolución

Efectivamente, en estos 14 años de andadura hemos ido acumulando una experiencia que nos ha resultado útil para ir afrontando los retos que hemos ido encontrando por el camino.

A las tareas propias de administración y gestión del programa bilingüe, para cuyo desarrollo se contaba con una normativa todavía en ciernes, se unían trabas que surgían en el propio entorno del centro, como la reticencia de parte del claustro por el posible proceso de categorización o “segregación” de alumnos que la sección pudiera ocasionar, además de otras dificultades añadidas, relacionadas con la disponibilidad y/o disposición de personal docente, con la necesaria cualificación académica para formar parte del programa bilingüe y su correspondiente habilitación para impartir materias en los ámbitos en los que se desenvolvería la enseñanza bilingüe. Todo ello determinaría a la postre el trazado que se le iba dando a medida que avanzaba cada curso.

Las dos materias que formaron el corpus original en nuestro organigrama fueron Geografía e Historia y Ciencias Naturales, ya que entendimos que eran las que, por contenido y aplicación, se prestaban mejor al enfoque bilingüe que se le pretendía imprimir. Se añadieron posteriormente, cumpliendo un papel relevante, las de Música y Artes Plásticas.

Afortunadamente, durante los primeros años de implantación de nuestra sección contamos con la presencia de profesionales especialistas en estas materias, con la titulación exigida en esos momentos para poder impartirlas dentro del programa.

No fue sin dificultad que se puso en marcha un ambicioso plan que pretendía cubrir las necesidades que afrontara el proyecto. Para empezar,

no existían todavía referentes bibliográficos que ayudaran a la elaboración precisa de un programa en inglés para dichas asignaturas que, a la vez que recogiera el currículo oficial propuesto por las administraciones educativas, aportara el enfoque bidimensional que le proporcionara esta nueva forma de impartirla. Era necesario, además, encontrar contenidos extras relacionados con la amplia cultura anglosajona, que completaran aquellos prescritos por las autoridades educativas.

En este aspecto, y antes de que las editoriales decidieran tomar cartas en el asunto -a la luz de un proyecto cuyo grado de factibilidad no se percibía claramente a corto plazo-, hay que señalar que fueron los propios especialistas de las asignaturas los que se encargaron en un principio de la elaboración de su propio material, tomando como referencia textos del ámbito angloparlante, adquiridos en los viajes que se realizaban al exterior, a la vez que se trasvasaban los contenidos de las unidades que componían el texto en español directamente al idioma inglés, con la ayuda de los profesores del área lingüística y la inestimable implicación del auxiliar de conversación de turno que nos proporcionaba la administración.

Este tipo de empresa sembró las bases de un proyecto que tuvo su principal garante de eficacia en el espíritu colaborador de los miembros que componían la sección.

2.1. OTRAS DISCIPLINAS QUE HAN FORMADO PARTE DE LA SECCIÓN

Habría que mencionar que, a lo largo de los años, esta tarea de colaboración entre compañeros se extendió de manera progresiva a un numeroso elenco de asignaturas, que empezaron a formar parte de nuestra sección bilingüe y que han jalonado su trayectoria, enriqueciendo su variada oferta año tras año.

De entre ellas destacaremos, por su singular y decisiva presencia durante todos los años desde su implantación, como se ha mencionado anteriormente, la asignatura de Música, que con el entusiasmo añadido de su profesora titular durante todo este tiempo no sólo ha contribuido a la estabilización de la sección sino que ha colaborado en cuantos eventos ha organizado la sección de nuestro instituto, dejando una huella indeleble en la formación bilingüe de nuestros alumnos a través de las iniciativas llevadas a cabo.

La asignatura de Tecnología también ha formado parte inherente de nuestra oferta académica en inglés durante años, hasta que recientemente, debido a procesos de modificaciones que alteran su configuración específica para cada curso, dejó de proponerse por falta de especialista cualificado.

Otra asignatura damnificada en este proceso, que afecta a la disponibilidad de los centros para contar con los especialistas habilitados, -o relacionado directamente con la necesaria disposición de sus titulares a impartirla-, es la de Artes Plásticas, que ha formado parte desde los inicios de nuestra sección, contribuyendo también al enriquecimiento de la formación de nuestros alumnos en esta disciplina.

La misma suerte corrieron asignaturas como Física y Química, Matemáticas, Educación para la Ciudadanía y Educación Física que el año pasado formaba parte también de la sección. Todas ellas han imprimido un elevado grado de heterogeneidad a nuestra sección y han contribuido, a lo largo de los años a generar un extra de motivación en nuestros alumnos.

A cambio, -de acuerdo, como decíamos, con la disponibilidad y compromiso de los especialistas de cada materia susceptible de formar parte de la sección- no dejan de incorporarse otras nuevas que, sin duda, contribuirán a la formación proporcionada en nuestro centro, como sucede en el curso presente con la asignatura de Economía.

Todo ello nos obliga a reinventarnos cada curso con la intención de continuar estando al nivel que marcan nuestras expectativas, cuyo punto de inflexión lo marcan la propuesta de asignaturas, así como su grado de aceptación dentro del organigrama de nuestro centro y, sobre todo, la posibilidad de contar con los medios materiales y humanos para seguir ilusionando con nuestro proyecto, que siempre se ha caracterizado por un ambiente encomiable de colaboración mutua entre los tripulantes, comprometidos en la tarea de llevar esta nave al puerto que se merece y donde la empujan los vientos de cambio que impone la sociedad globalizada.

3. Trabajo Colaborativo

La sociedad actual, globalizada, plurilingüe y dinámica, exige nuevas formas de organización y gestión entre las que destaca la colaboración y el trabajo en equipo. Sagol (2011: 26) define el trabajo colaborativo como “una actividad sostenida por un grupo de personas que realizan diferentes tareas con el objetivo común que depende de todas ellas”. El objetivo de esta colaboración es el desarrollo del currículo y la construcción colaborativa de conocimientos, incentivando el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interacción de distintas personalidades, conocimientos, destrezas y esfuerzos.

Esta estrategia colaborativa, que se aplica en la sección bilingüe del I.E.S. Rodríguez Moñino, se justifica de diversos modos:

- Se trata de una estrategia motivadora para docentes y alumnos.
- Mejora la convivencia en el aula ya que permite a los alumnos con más dificultades aprender de sus compañeros y aportar otras habilidades. Por otro lado, a los que tienen más capacidad les ofrece la posibilidad de ejercer como profesores de sus compañeros.

- El marco legislativo vigente recomienda la colaboración. Así, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) recoge en su preámbulo la necesidad de orientar el aprendizaje hacia la adquisición de competencias clave. Estas competencias se trabajan de forma transversal en todas las materias, pero no siempre resulta fácil en un instituto de secundaria dada la estructura organizativa muy compartimentada. Son las siguientes:

1. Lingüística.
2. Matemática, científica y tecnológica.
3. Digital.
4. Aprender a aprender.
5. Social y cívica.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

- La LOMCE, en el artículo 26 del capítulo III, establece también que los centros favorecerán la capacidad de aprender por sí mismos en los alumnos y promoverán el trabajo en equipo de los docentes.

- La Orden ECD/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, ESO y el Bachillerato, afirma que “la coordinación entre docentes permite progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento y permite abordar el tratamiento integrado de las competencias”.

- La estrategia colaborativa de nuestra sección bilingüe incorpora el uso de las TIC y el bilingüismo como herramientas básicas para la adquisición de otros conocimientos.

Con el objetivo de hacer de nuestro instituto un entorno colaborativo, se han llevado a cabo varias actuaciones en los últimos años:

- Se establecieron clases de desdoble, auspiciadas por la favorable disposición del equipo directivo, en las que la mitad del grupo permanecía con el profesor titular de la asignatura haciendo tareas prácticas y la otra mitad realizaba labores de refuerzo centradas en la adquisición de vocabulario específico. También se trabajaba la familiaridad con las estructuras propias que emanaban del contenido de los temas estudiados, para, de esta forma, facilitar una mejor comprensión, dándole un enfoque de carácter comunicativo a la asignatura, utilizando el lenguaje como vehículo de conocimiento y herramienta de trabajo en ámbitos diversos, en aplicación de la metodología que con el tiempo vino a denominarse AICLE, pero que la necesidad hizo que pusiéramos en práctica casi de manera intuitiva.

- Por supuesto, la organización de las clases y la parcelación de contenidos a impartir exigía un nivel de coordinación que hacía imprescindible la colaboración interdepartamental a través, no sólo de las reuniones establecidas a tal efecto en nuestros horarios semanales, sino contando en todo momento con la disposición de los profesores responsables de las distintas tareas, cuya labor conjunta se evidenció en la elaboración del material que complementaría o se transformaría en las propias unidades didácticas a utilizar en la impartición de clases.

- Como muestra de esta colaboración interdisciplinar, y en relación directa con la confección de material dedicaremos más adelante un apartado especial a una iniciativa que trasciende la transversalidad profesor-alumno, ya que tiene la originalidad de contar con la participación del alumnado en su elaboración a través de la aplicación denominada “BookCreator”, contribuyendo a jugar un papel decisivo en su grado de motivación e implicación en el proyecto.

- En consonancia con esa línea de trabajo colaborativo emprendido entre los departamentos de nuestro centro, la Sección Bilingüe también ha formado parte, en el apartado de traducción, del equipo encargado de diseñar una aplicación para móviles y tabletas con sistema Android, sobre los monumentos de la ciudad de Badajoz que actualmente puede visitarse en la dirección <http://badajozcity.es/>. En ella se incluyen audio-guías, imágenes, rutas e información general sobre cada monumento en cuestión. Una vez concluida, se podrá descargar desde el siguiente enlace: https://play.google.com/store/apps/details?id=appinventor.ai_rodriguezmoninoinstitut.BadajozCity.
- Otro ejemplo de trabajo colaborativo, en este caso entre docentes y alumnos, es la publicación de la revista *Moñino Times*. Participando activamente en los planes de fomento a la lectura llevados a cabo en nuestro centro, desarrollamos este proyecto que nació justo con la implantación de la Sección Bilingüe. Se trataba de una revista bilingüe inglés-español, que en su primera edición recibiera el premio a la mejor revista escolar otorgado por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

La publicación surgió como fruto del trabajo conjunto entre alumnos y profesores que –con unos contenidos, actualizados cada curso por iniciativa de sus colaboradores, y con un diseño que pretendimos resultara novedoso y atractivo para el lector adolescente–, ha venido publicándose durante todos estos años, recogiendo aportaciones que han enriquecido su vocación internacionalista, convirtiéndose en los últimos números en una revista multilingüe que da cabida a las otras lenguas presentes en nuestro centro. Así tenemos en las últimas ediciones artículos y reportajes en francés y portugués, además de en inglés.



Imagen 1. Ejemplo de Portada de la revista Moñino Times publicada en 2014.

3.1. ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES PROMOVIDAS POR LA SECCIÓN

A la luz de la colaboración entre departamentos promovida desde nuestra sección, nacieron interesantes propuestas que se manifestaron en las actividades que pasaron a formar parte de las señas de identidad de nuestro centro:

- Campamento de inmersión Lingüística “Gredos Centre” en Navarredonda de Gredos, ideado para alumnos de 1º de ESO como una primera aproximación a la inmersión.
- Campamento de inmersión lingüística y jornadas de estudios de campo en las instalaciones de “Juniper Hall”, Dorking, Inglaterra. Se trata de estudios de campo relacionados con el medioambiente y el papel que juega el efecto humano en su progresivo deterioro, así como estudios sobre la velocidad del agua en los ríos y la diversa tipología de la flora en sus contornos. Han participado alumnos tanto de 3º como de 4º de ESO y profesores de Geografía y Biología.
- Viaje de estudios anual a la ciudad de Londres para alumnos de 2º de ESO, en horario no lectivo- última semana de junio o segunda de septiembre- siguiendo un programa de elaboración propia que nos ha ido dictando nuestra experiencia desde el curso 2004-2005. Los alumnos realizan una labor de investigación previa sobre algunos de los puntos que se van a visitar y se convierten en los guías del grupo.
- Intercambios escolares internacionales con centros escolares norteamericanos de enseñanza pública, entre los que se cuentan en estos años de experiencia conjunta: el Liverpool High School, en Syracuse, Estado de Nueva York (2 intercambios previos a la implantación de la sección, pero ya en esa línea: cursos 1998-99 y 2001-02); Next Gen Academy High School, en Albuquerque, Estado de Nuevo México (curso 2012-13), Ashland High School, en la localidad de Ashland, Estado de Wisconsin (Cursos: 2010-11, 2013-14, 2015-16

y previsiblemente el próximo que tendrá lugar durante este curso 2018-19). Se elabora un programa que consta de asistencia a clase en ambos centros, actividades programadas para los alumnos visitantes y alojamiento en familias de los propios estudiantes implicados.

- Participación en proyectos europeos: Comenius y recientemente Erasmus Plus. Actualmente se está desarrollando con éxito el último de ellos denominado “European Olympics” con institutos de Bulgaria, Portugal y Eslovenia.

3.2. OTROS FACTORES DETERMINANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN AMBIENTE COLABORATIVO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

3.2.1. El auxiliar de conversación

La figura del auxiliar de conversación se nos antoja de un valor extraordinario, dependiendo de la disposición del propio lector y del uso que se haga de su implicación en el proceso de enseñanza.

Depende y mucho tanto de la labor de asesoría que reciba de parte de los profesores con los que colabore, como de su propio grado de compromiso. En nuestro caso hemos tenido auténticos profesionales con los que se ha trabajado en un clima excelente de cooperación y han aportado muchísimo al conjunto de la enseñanza bilingüe y a la difusión de los aspectos culturales que contribuyen a su promoción; así como otros casos en los que su papel ha sido menos relevante, debido a cuestiones relacionadas con aspectos vocacionales, que afectaban a la eficacia de su encomiable labor, determinante en el juego de aprendizaje y práctica de una disciplina tan vibrante como un idioma extranjero.

Hay que decir que, como resulta obvio en el caso del inglés -cuyo dominio se ha vuelto casi obligatorio en la sociedad actual-, para la puesta en marcha

de su vertiente más práctica se requiere de un componente esencial de dedicación, que el papel del auxiliar puede elevar a categorías superiores de motivación si las sesiones con el auxiliar están correctamente encauzadas.

Por ello, es importante no sólo el asesoramiento constante y colaboración del profesor correspondiente del grupo y del coordinador de la sección, sino que a veces se echa en falta una preparación previa en la formación de los auxiliares que optimizara de manera considerable su rendimiento en nuestros centros.

3.2.2. La Acción Tutorial

Junto a la colaboración entre los profesores de la sección, y con otros departamentos que posibilitan las actividades mencionadas anteriormente, el papel decisivo del auxiliar y una labor eficiente de coordinación, habría que citar, por último, algunas otras piezas claves que compone el engranaje del proyecto.

Entre ellas estaría, a modo de inventario, en el decálogo del buen funcionamiento del tipo de empresa que queremos llevar a cabo, la creación de un clima propicio de trabajo entre los miembros de la sección y entre ellos y el resto de profesores del centro, el hecho de poder contar con el apoyo del equipo directivo en cuantas iniciativas favorezcan la eficiencia de su labor y, no por última menos importante, la acción tutorial con padres y madres de alumnos, clave en el compromiso adquirido por ambas partes en la formación del alumno en la modalidad o tipo de enseñanza bilingüe.

Está claro que exige un esfuerzo añadido por parte del alumno, ya que tiene que hacer frente a la adquisición de los contenidos requeridos para cada nivel en otro idioma, y con una dinámica que en ocasiones puede alcanzar un determinado nivel de exigencia académica para, al fin y al cabo, obtener

unos resultados numéricos equivalentes al resto de sus compañeros que no siguieran esta vía.

Sin embargo, en la práctica esa misma dinámica en la que se ven envueltos ha hecho que sean los mismos alumnos los que reviertan esa exigencia en el papel del profesor, para el que supone un reto apasionante continuar contribuyendo a su motivación: la de los alumnos y la suya propia.

4. Contenidos Digitales: Google Classroom, Padlet, TedEd, BookCreator

Hoy en día, parecería prácticamente imposible concebir la noción de enseñanza sin el uso de las nuevas tecnologías. Los centros educativos se han tenido que adaptar, con la introducción de pizarras digitales y ordenadores portátiles en las aulas. Como señalan Campión, Esparza, & Celaya (2017: 51), “la realidad de un nuevo paradigma educativo ha hecho que se cuestionen muchos de los elementos que tradicionalmente han acompañado el proceso de enseñanza/aprendizaje.” De igual modo, Gutiérrez (2011: 29-37) afirma que “las tecnologías han llegado a nuestras aulas y lo han hecho para quedarse. En este sentido, su llegada no se debe limitar a promover un cambio tecnológico, sino algo mucho más importante, un cambio metodológico y didáctico.”

Por otro lado, Albadalejo (2016: 1544) apunta que:

Vivir en la era digital ha obligado a los docentes a renovar sus metodologías y herramientas didácticas para adecuarlas a las nuevas tecnologías y conseguir así conectar en mayor medida con sus estudiantes. Nos encontramos hoy en día en nuestras aulas con nativos digitales que utilizan las TICs dentro y fuera de las mismas para obtener información e interacción con otras personas. Por tanto, no podemos ignorar que estas juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. (Albaladejo, 2016).

4.1. GOOGLE CLASSROOM

Según Fuentes (2017), Google Classroom permite crear un espacio de comunicación entre el docente y el estudiante, desde el que administrar materiales, distribuir y controlar actividades de formación y gestionar servicios de comunicación (foros de discusión, debates, videoconferencias, etc.). En nuestro centro, el I.E.S. Rodríguez Moñino de Badajoz, además de utilizar todas las funciones que menciona Fuentes (2017), también lo usamos para compartir enlaces de otras plataformas como Padlet, del que hablaremos en nuestro siguiente epígrafe.

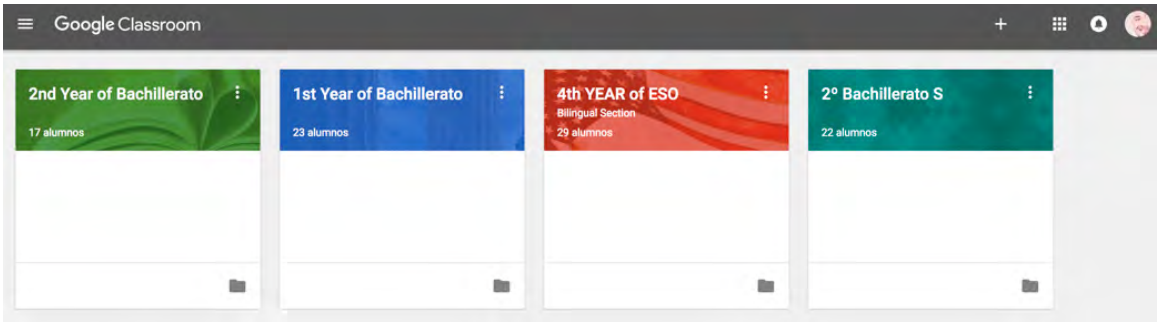


Imagen 2. Modelo de distribución de clases en Google Classroom. Fuente: <https://classroom.google.com/>

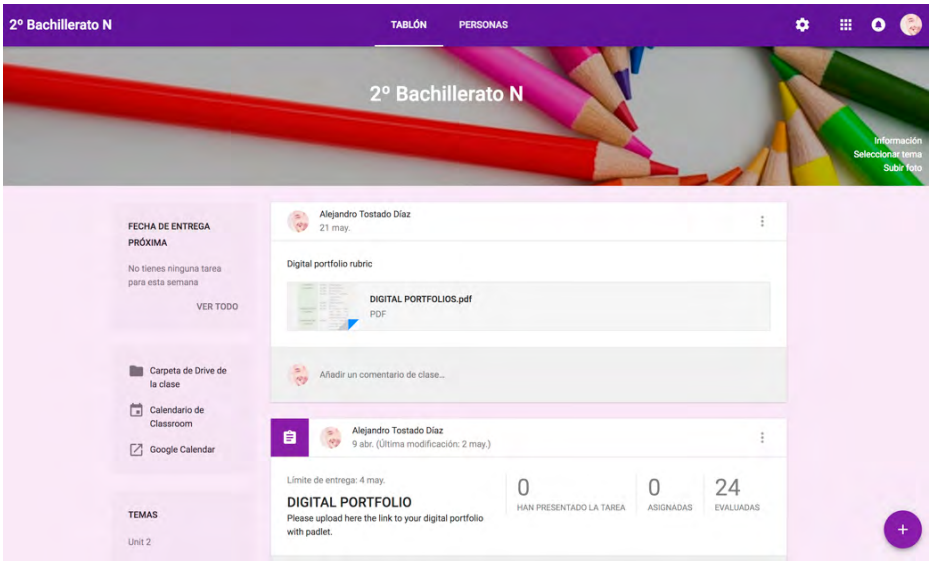


Imagen 3.
Muro de una
clase en Google
Classroom.
Fuente:
<https://classroom.google.com/>



Imagen 4. Actividades y materiales compartidos en Google Classroom. Fuente: <https://classroom.google.com>

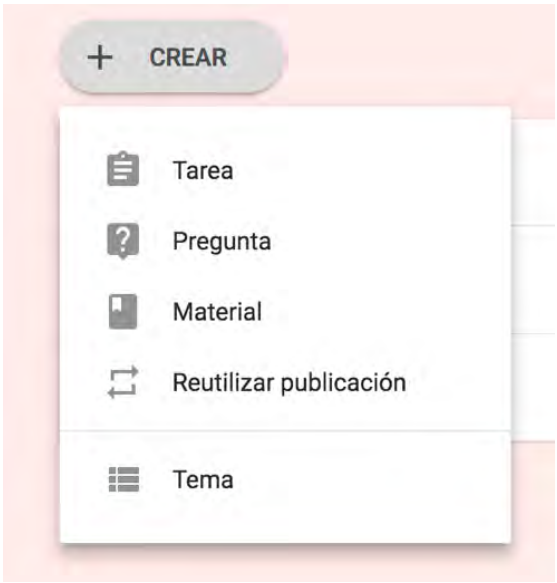


Imagen 5. Algunas de las funciones de Google Classroom.
Fuente: <https://classroom.google.com/>

4.2. PADLET

Padlet, antes conocido como Wallwisher, es una plataforma digital que ofrece la posibilidad de crear murales colaborativos. En el terreno de la escuela, funciona como una pizarra colaborativa virtual en la que profesor y alumnos pueden trabajar al mismo tiempo, dentro de un mismo entorno. Esta

herramienta abre un abanico de posibilidades para desarrollar diferentes recursos educativos.

La plataforma Padlet ofrece múltiples oportunidades dentro del aula:

- Padlet dispone de las herramientas necesarias para poder desarrollar actividades originales con los alumnos.
- Permite abordar cuestiones y debates de grupo, planteando preguntas en el muro que deberán contestar los alumnos y, por lo tanto, fomenta la comunicación y la colaboración entre alumnos y profesores.
- Ofrece al alumnado la posibilidad de proponer y realizar actividades de agilidad mental. Fomenta la búsqueda de información adecuada para argumentar con ideas propias.
- Favorece la investigación y la recopilación de recursos que faciliten el estudio de unidades didácticas de diferentes materias.
- Ayuda educar a los alumnos con recursos digitales que aportan pautas responsables en el uso de la tecnología e Internet. Permite a los estudiantes comunicarse y colaborar en un ambiente digital. Además, los anima a participar activamente, publicar y recibir *feedback* de sus compañeros.

Santa-Catalina (2016) propone las siguientes ideas para usar Padlet en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Podemos proponer el visualizado de un vídeo y/o película y lanzar una pregunta abierta al alumnado para que realicen sus aportaciones colectivas en un muro tras ver dicho documento audiovisual.
- Búsqueda de noticias de prensa relacionadas con un tema concreto que el alumnado compartirá en el muro.

- Recopilación de fuentes de información para la elaboración de trabajos de investigación.
- Podemos hacer que el muro sea una síntesis de las ideas más importantes relacionadas con una temática que hayamos trabajado. Así, cada alumno y alumna deberá realizar su aportación, que será compartida con el resto de los compañeros.
- Podemos utilizar también un muro Padlet como repositorio virtual de trabajos realizados por el alumnado, que podrán consultar en la nube.

Además de las ideas anteriormente mencionadas, en nuestro centro, el I.E.S. Rodríguez Moñino, los alumnos usan Padlet para la elaboración de portfolios digitales. En ellos van publicando sus trabajos, proyectos y reflexiones de cada trimestre.

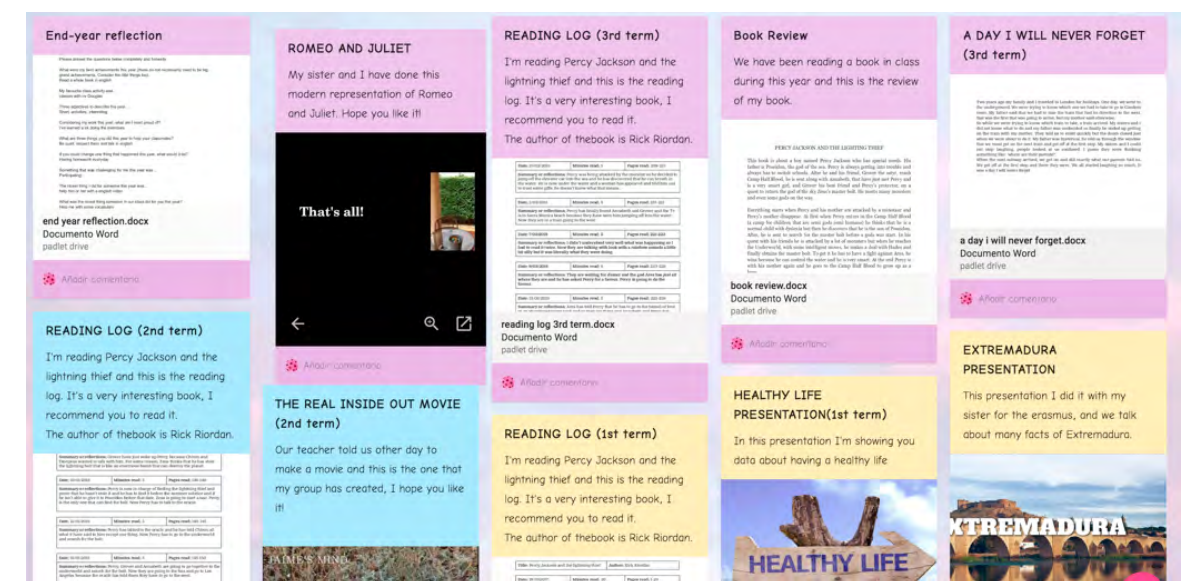


Imagen 6. Muro de Padlet con un modelo de Portfolio digital (I)
Fuente: <https://es.padlet.com/>

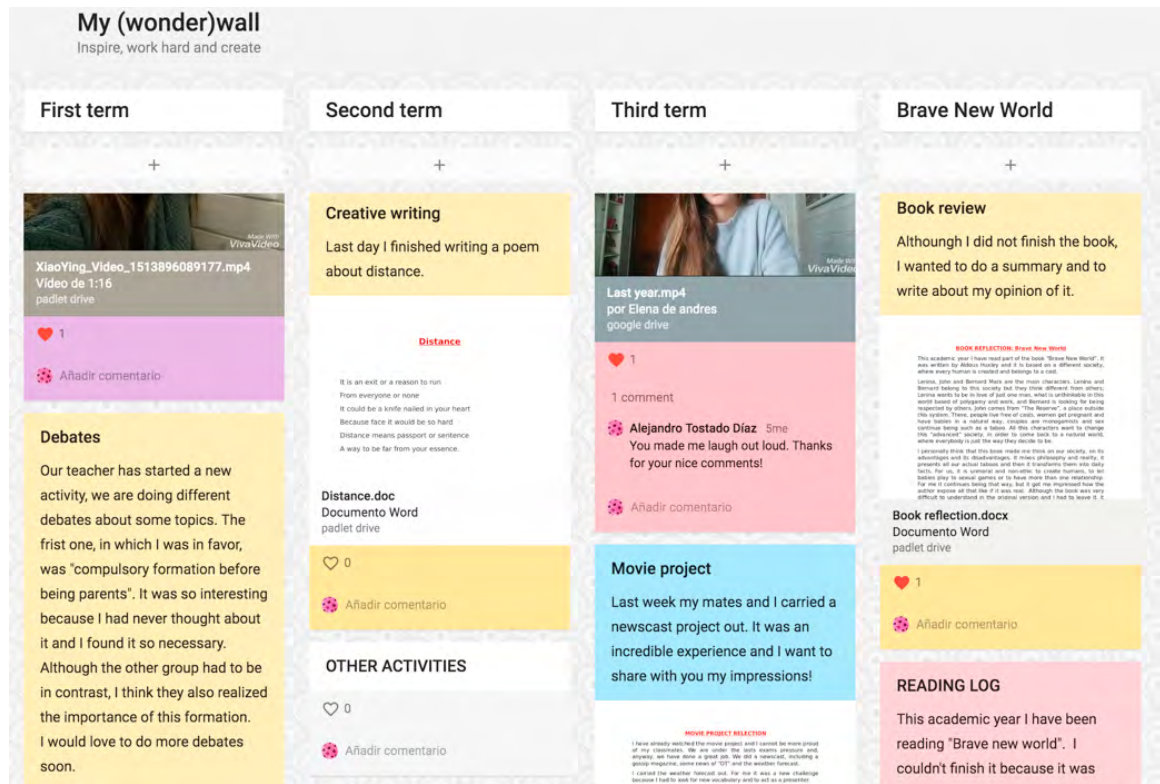


Imagen 7. Muro de Padlet con un modelo de Portfolio digital (II). Fuente: <https://es.padlet.com/>

4.3. TEDEd

El objetivo de TedEd es crear un banco de vídeos educativos y clases de gran calidad, que fomentan el uso de la “clase invertida”. En el aula invertida el alumno puede obtener información en un tiempo y lugar que no requiere la presencia física del profesor. Se trata de un nuevo modelo pedagógico que ofrece un enfoque integral con el fin de incrementar el compromiso y la implicación del alumno en la enseñanza, haciendo que forme parte de su creación y permitiendo al profesor, a su vez, dar un tratamiento más individualizado.

El usuario de TED Ed puede añadir un contexto, generar una discusión o ampliar el tema de cualquiera de los contenidos de la plataforma, bajo tres categorías diferentes: *Think*, que consiste en añadir preguntas abiertas o de

selección múltiple; *Dig Deeper*, en donde se pueden brindar referentes de búsqueda relacionados con el tema, y *Discuss*, para generar debates.

En la imagen 8, podemos observar el muro individualizado de cada profesor con las lecciones o clases seleccionadas.

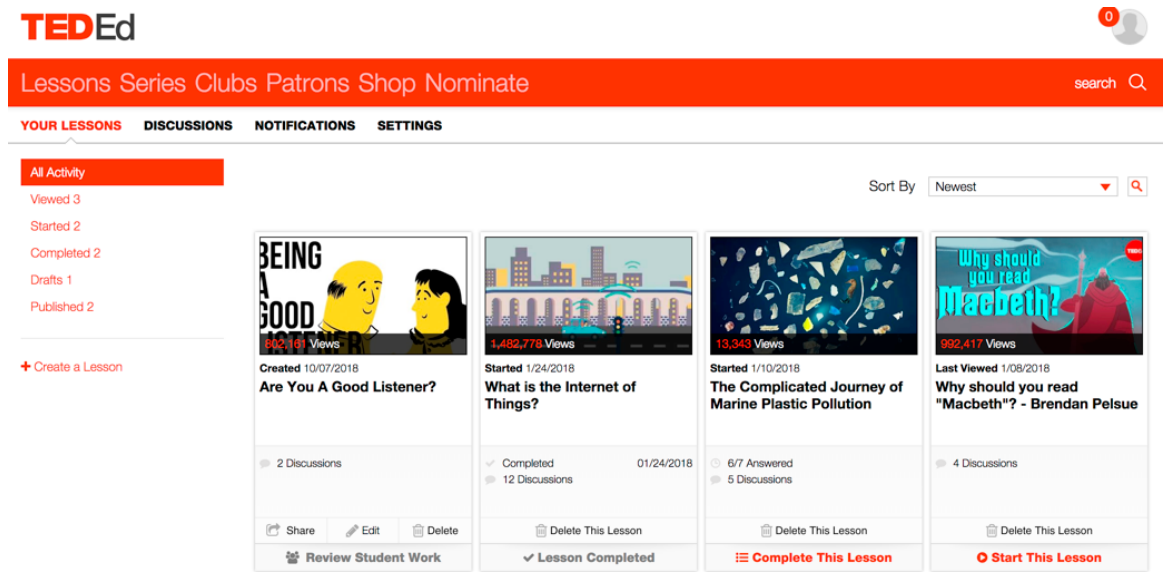


Imagen 8. Muro principal de clases seleccionadas. Fuente: <https://ed.ted.com/u/lessons>

La imagen 9 nos indica los pasos que se deben seguir para crear una lección TED-Ed. En primer lugar, hay que seleccionar el vídeo correspondiente para la clase.

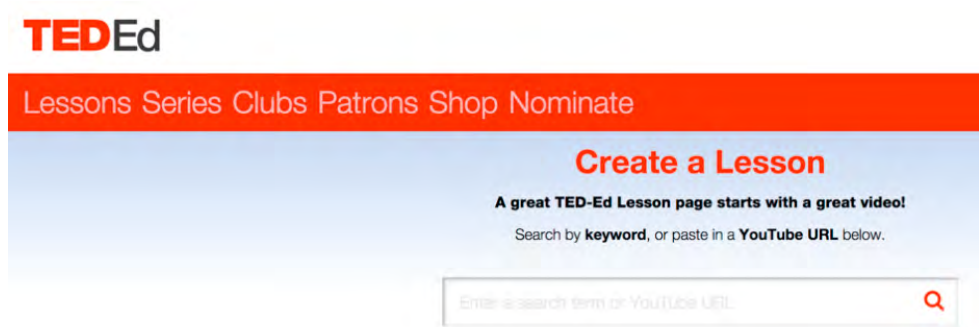


Imagen 9. Cómo crear una clase TED. Fuente: <https://ed.ted.com/videos>

A continuación, se puede comprobar el tipo de preguntas que queremos incorporar a una lección y, por último, se publica la clase y se comparte con los alumnos.

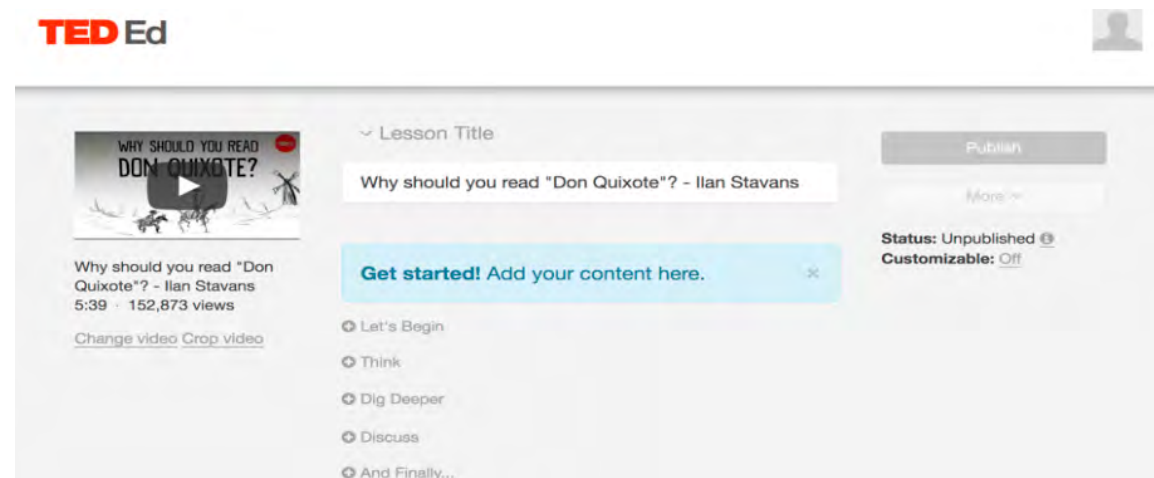


Imagen 10. Configuración del tipo de preguntas. Fuente: <https://ed.ted.com/editor/>

4.4. BOOKCREATOR

La aplicación Bookcreator para IOS y Chrome es una aplicación educativa que permite crear libros digitales interactivos. Entre sus características más importantes se encuentran:

- Ofrece la posibilidad de combinar texto, imágenes, audio y video para crear el libro digital. En este sentido, se pueden añadir imágenes desde la web o desde la aplicación de fotos, cambiar su tamaño y girarlas. Permite, a su vez, importar vídeos y música y grabar mensajes de voz.
- Permite elegir el diseño del libro.
- Una vez terminado, los libros se pueden enviar por correo electrónico o imprimirlos utilizando *AirPrint* u otras aplicaciones de la impresora o exportar a PDF.
- Todo el material se puede compartir online en formato ePUB o PDF.

- Es un instrumento que incentiva la creatividad del alumnado y que los alumnos también enseñen a los profesores.

El Proyecto de Ciencias Sociales de la sección bilingüe durante el curso 2017/18 fue crear un libro de arte barroco a partir de las fichas de arte elaboradas por alumnos de Segundo de ESO, siguiendo una plantilla creada en Bookcreator. La plantilla de las fichas se envió al alumnado a través de Google Classroom y de la plataforma Rayuela. Previamente, cada pareja de alumnos había escogido una obra de arquitectura, pintura o escultura barroca para que no se repitiesen las obras. El producto final sería, por tanto, el libro de Arte Barroco digital constituido por las fichas de arte de las obras seleccionadas. Una vez acabada, los autores de cada una de las páginas debían explicar su trabajo al resto de sus compañeros a fin de trabajar la destreza oral de la competencia lingüística. En un futuro se podría añadir un código QR en cada ficha y los alumnos podrán explicar en inglés dicha obra.

A continuación, en las imágenes 11 y 12, podemos ver algunos ejemplos de las fichas de arte elaboradas por los alumnos:

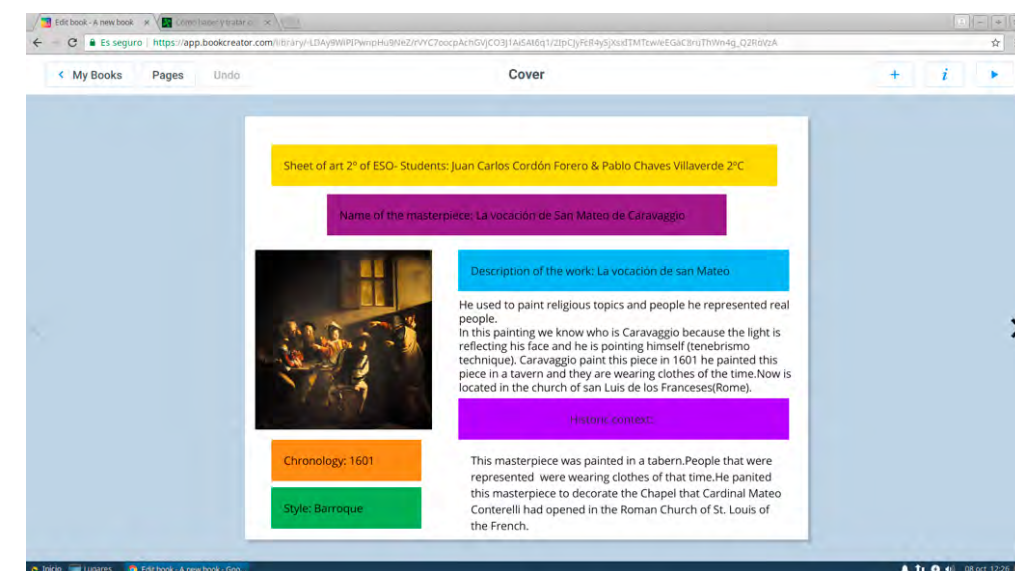


Imagen 11. Ficha de arte elaborada por los alumnos de Segundo de ESO. Fuente: <https://bookcreator.com>

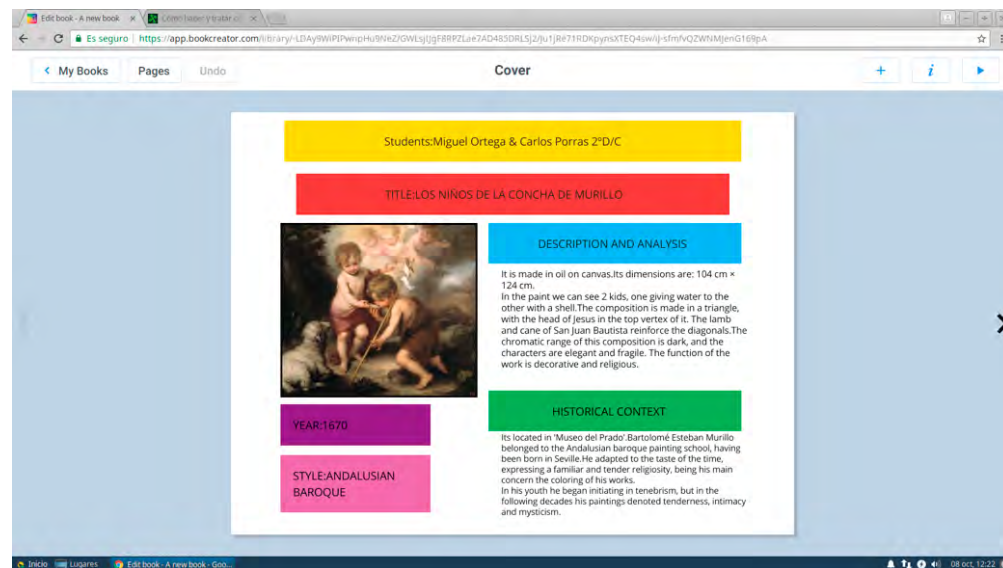


Imagen 12. Ficha de arte elaborada por los alumnos de segundo de ESO.
Fuente: <https://bookcreator.com>

5. La Evaluación en la Enseñanza Bilingüe

García Ramos (1989: 4) define la evaluación como “una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones”. Sin embargo, si queremos que los conocimientos adquiridos por los alumnos queden firmemente fijados formando estructuras conceptuales difíciles de olvidar, debemos evaluar por competencias.

Así lo establece la legislación vigente:

- La LOMCE (2013) recoge en el artículo 28 del Capítulo III que la evaluación de la ESO será continua, formativa e integradora.

- La Orden ECD/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, contenidos y criterios de evaluación de la EP, ESO y el Bachillerato, afirma que los procesos de enseñanza-aprendizaje se evalúan teniendo en cuenta el grado de dominio de las competencias clave, integradas con la evaluación de contenidos. Los instrumentos que se pueden emplear para evaluar por competencias deben medir los desempeños en la resolución de problemas que, en la medida de lo posible, simulen contextos reales. Se proponen los siguientes:

- Actividades de observación del trabajo de los alumnos.
- Diarios de aprendizaje
- Protocolos de registro.
- Portfolios. Esta es la herramienta que fomenta la reflexión personal del alumno sobre su propio aprendizaje. Puede contener: los intereses personales del alumno, los objetivos personales de su aprendizaje, sus trabajos, fichas-clase, proyectos, y, por supuesto, un espacio para que se expongan reflexiones sobre los aprendizajes realizados a lo largo del curso para tomar conciencia de lo aprendido respondiendo a preguntas como:
 - ¿Qué hemos aprendido?
 - ¿Qué aprendizajes son útiles y cuáles usamos?
 - ¿Qué no nos sirve y por tanto desechamos?

Se trata de una herramienta que proporciona al docente una información extensa, refuerza la evaluación continua y permite compartir los resultados del aprendizaje. Además, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del alumno.

- **Rúbricas.** Son instrumentos que recogen los ítems fundamentales que deben evaluarse teniendo en cuenta las habilidades desarrolladas y los conocimientos implicado en el trabajo. Podemos incluir dos cuestionarios; uno para la valoración de los alumnos por los profesores y otro para que los alumnos evalúen el trabajo de sus compañeros (coevaluación). Para elaborar las rúbricas hemos utilizado una aplicación educativa: Rubistar, en la que vienen diseñadas algunas con sus correspondientes descriptores, pero que es interesante porque podemos modificarlos o crear rúbricas totalmente nuevas. Por otro lado, esta aplicación almacena nuestras rúbricas y podemos acceder a ellas y consultarlas en cualquier momento.

En la imagen 13, se muestra un ejemplo de rúbrica para trabajo colaborativo elaborada con Rubistar.

CATEGORY	4	3	2	1
Calidad del Trabajo	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o rehecho por otros para asegurar su calidad.
Manejo del Tiempo	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto para asegurar que las cosas estén hechas a tiempo. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto, pero pudo haberse demorado en un aspecto. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha límite. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Rara vez tiene las cosas hechas para la fecha límite y el grupo ha tenido que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades de esta persona porque el tiempo ha sido manejado inadecuadamente.
Actitud	Nunca critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros de el grupo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros de el grupo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.
Preparación	Trae el material necesario a clase y siempre está listo para trabajar.	Casi siempre trae el material necesario a clase y está listo para trabajar.	Casi siempre trae el material necesario, pero algunas veces necesita instalarse y se pone a trabajar.	A menudo olvida el material necesario o no está listo para trabajar.
Control de la Eficacia del Grupo	Repetidamente controla la eficacia del grupo y hace sugerencias para que sea más efectivo.	Repetidamente controla la eficacia del grupo y trabaja para que el grupo sea más efectivo.	Ocasionalmente controla la eficacia del grupo y trabaja para que sea más efectivo.	Rara vez controla la eficacia del grupo y no trabaja para que éste sea más efectivo.

Fecha de creación: May 14, 2014

teachers QuizStar | TrackStar | NoteStar | Profiler Pro | Más herramientas
RubiStar English | Contactenos | Privacidad

Imagen 13. Rúbrica elaborada para la evaluación de un trabajo colaborativo. Fuente: <https://rubistar.com>

6. Conclusión

Trabajo colaborativo, uso de las TIC, y nuevos instrumentos de evaluación son herramientas que favorecen la construcción de aprendizajes significativos, otorgando protagonismo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que éste desempeña un papel activo al construir, reflexionar y valorar sus propias dificultades y fortalezas en dicho proceso. El nuevo papel del docente será el de orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial.

7. Bibliografía

- Albaladejo, C. B. (2016). *La grabación de contenidos docentes como instrumento de apoyo a la docencia y el aprendizaje*. Recuperado el 6 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5786140>
- Campión, R. S., Esparza, V. M., & Celaya, L. A. (2017). Los contenidos digitales en los centros educativos: Situación actual y prospectiva. *RELATEC: Latin American Journal of Educational Technology*, 16(1), 51-66.
- Fuentes, M. d., Platas, A. B., Andrino, M. d., Pascual, A. J., Martín, A. R., & García, C. S. (2017). *Memoria Red en metodologías docentes con TICS 2016/2017: implementación de la plataforma virtual Google Classroom*. Recuperado el 6 de 10 de 2018, de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73595>
- Gutiérrez, A. V. (2011). *Contenidos digitales en el aula*. Recuperado el 23 de 9 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778878>
- Rodríguez, J. S., & Rodríguez, J. S. (2009). *Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos*. Recuperado el 6 de 10 de 2018, de <http://redalyc.org/resumen.oa?id=36812036015>
- Santa Catalina, M. O. (2016). Obtenido de [http://publicacionesdidacticas.com:](http://publicacionesdidacticas.com/http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/0680)
<http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/0680>

Section 3

Bilingual Teacher Education

Percepción de los futuros docentes sobre la utilización del inglés como lengua vehicular en educación física en educación secundaria: Un análisis DAFO

Eduardo Javier Carrasco Gil | Universidad de Alcalá

Resumen: La Educación Física tiene unas características especiales respecto a otras asignaturas que deben tenerse en cuenta a la hora de impartirla en una L2 (Molero, 2011b). Ante esta realidad educativa se ha procedido a realizar un análisis DAFO realizando un análisis cualitativo sobre las percepciones de 32 estudiantes del máster universitario de Formación de Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas con especialidad en Educación Física.

En este análisis se entienden las Debilidades y Fortalezas como las características de la EF más y menos favorables para ser impartida en inglés como lengua vehicular y las Amenazas y Oportunidades como los perjuicios o beneficios que puedan resultar de esta práctica.

El objetivo de este estudio es poder atender a las percepciones de los futuros docentes para ofrecer una formación inicial más adecuada en torno a la Educación Bilingüe sacando el mayor provecho de las características favorables de la Educación Física y ofreciendo recursos didácticos basados en la literatura científica sobre este tema para minimizar las adversidades encontradas.

Palabras clave: Educación Física, Educación Bilingüe, Educación Secundaria, Formación de profesorado, DAFO

Abstract: While teaching Physical Education in a L2, a teacher has to bear in mind the specific features of this subject (Molero, 2011b).

In the face of this educational reality a SWOT analysis has been performed by conducting a qualitative analysis, having as sample a group of 32 students of the teacher training in obligatory secondary and upper secondary school education, specializing in Physical Education.

In this analysis, Weaknesses and Strengths are considered as PE more or less favorable features, being English the vehicular language used to teach, while Threats and Opportunities are seen as damages or benefits that may result from this practice.

The objective of this study is to take into account the perceptions of future teachers to offer them a more suitable initial training about Bilingual Education by making the most of the satisfactory characteristics of Physical Education and by offering teaching resources based on the scientific literature on this topic to minimize the adversities found.

Key words: physical education, bilingual education, secondary education, teacher education, DAFO

1. Introducción

La Educación Física presenta características especiales con respecto a otras asignaturas que deben tenerse en cuenta a la hora de impartirla en una L2 (Molero, 2011b).

Algunas de estas particularidades pueden facilitar la adquisición de una L2, como la conexión directa entre el lenguaje y actividades concretas (Clancy y Hrusca, 2005), el ambiente motivador y distendido (Clancy y Hrusca, 2005; Coral, 2013; Fernández, 2017; Ramos y Ruiz, 2011) o la interacción y comunicación a la que da lugar mediante el movimiento y el juego (Chiva et al., 2015; Coral, 2013; Coral y Lleixà, 2016; García, García y Yuste, 2012; Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018; Ramos y Ruiz, 2011). Por otro lado, autores como Ramos y Ruiz (2011) o Glakas (1995) indican algunas características desfavorables para el aprendizaje de idiomas, al ser una asignatura que no se basa en la comunicación y que, en ella, la lectura y la escritura adoptan un carácter complementario.

También deben tenerse en cuenta los beneficios y perjuicios resultantes de dar esta materia en una lengua extranjera. Autores como Chiva-Bartoll, Isidori y Fazio (2015) señalan que “la introducción del modelo de las 4c’s permite acentuar la riqueza cultural, crítica y dialógica de la EF” (p. 110) o que inducción a un aprendizaje más reflexivo de los contenidos curriculares gracias a su producción verbal o escrita (Hernando, 2015). En el lado opuesto se encuentra la preocupación por la posible pérdida de tiempo motriz debida a explicaciones y ejemplos más largos o a la inclusión de andamiaje extra (Coral y Lleixà, 2017) o que la LE se presente como un elemento extraño que pueda producir desmotivación.

En cualquier caso, tal y como señalan Ramos y Ruiz (2011), “la efectividad de este nuevo enfoque está íntimamente ligada a la preparación del profesorado y a su actualización metodológica” (p.154). Siguiendo esta línea,

para que la formación de los futuros docentes sea lo más efectiva posible, cabe preguntarse cuáles son sus percepciones sobre los puntos fuertes de su asignatura que puedan explotar a su favor, los puntos débiles y dificultades que tengan que afrontar, las ventajas de adoptar el modelo bilingüe que puedan realzar y los posibles perjuicios que deban evitar o al menos atenuar.

Este planteamiento puede aplicarse a una matriz DAFO en la que las Debilidades y Fortalezas sean las características de la EF más y menos favorables para ser impartida en una LE como lengua vehicular y las Amenazas y Oportunidades sean los perjuicios o beneficios que puedan resultar de esta práctica. La utilización de este tipo de esquema utilizado con frecuencia en el ámbito empresarial puede ser útil en el ámbito educativo a la hora de realizar una programación planteándola en una realidad educativa concreta (González y Campos, 2014).

Debe tenerse en cuenta que el estudio se contextualiza en la Comunidad de Madrid. En esta comunidad el modelo de colegios bilingües comienza en el curso 2004-2005 y el modelo de institutos bilingües en el curso 2010-2011 (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2010). En el caso de Educación Secundaria, las enseñanzas bilingües se dividen en dos vías: programa bilingüe y sección bilingüe. Además, en el caso del inglés en los centros bilingües en la Comunidad de Madrid, podemos entender este idioma como lengua extranjera (LE), segunda lengua (L2) y lengua meta (LM), por lo que en esta comunicación se utilizarán estos términos indistintamente.

2. Método

Para el presente estudio se pidió a 32 estudiantes del máster universitario de Formación de Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas con especialidad en Educación Física de una universidad pública de la Comunidad

de Madrid que completasen la aplicación propuesta anteriormente del modelo DAFO basándose en sus opiniones personales.

Las respuestas fueron transcritas a medio digital y analizadas mediante el software Atlas.ti 7 siguiendo el modelo de teoría fundamentada de Glasser y Strauss siguiendo estrategias de análisis inductivas (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) para crear categorías a partir de las citas respuestas obtenidas.

3. Resultados y Discusión

A continuación, se comentarán las categorías más representativas por número de respuestas similares o por su relevancia en relación a la revisión bibliográfica consultada en cada una de las categorías de la matriz DAFO. Finalmente se expone una discusión sobre las opiniones más contradictorias.

DEBILIDADES

El conjunto de respuestas más común se refiere a dificultades derivadas del ambiente en las clases de EF señalándose que, por su dinamismo, es fácil que los alumnos no estén concentrados.

“Por el ambiente, los chicos se pueden despistar y no llega bien la información.”
(Estudiante 13 S8).

“El ruido que suele haber en las clases al escuchar una lengua no materna hace que se entienda mucho peor, hay que estar muy atento para entenderla si no se tiene un gran nivel.” (Estudiante 21 S1).

Esto, puede convertirse en amenaza si lo que ocurre es que la enseñanza en LE impida conseguir el ambiente deseado en EF.

“Es la única asignatura en la que los niños se “distraen” y darla en inglés supondría un esfuerzo “mental” extra.” (Estudiante 30 S42).

“La EF es una asignatura que presenta aspectos dinámicos en la enseñanza. El inglés puede irrumpir en este aspecto.” (Estudiante 28 S2).

Además, junto con el ambiente, puede contribuir el espacio donde se realiza la práctica:

“Al trabajar mayormente en espacios abiertos y no en aulas como tal, el habla en inglés simplemente se da en las explicaciones y no durante el transcurso de la clase.” (Estudiante 20 S13).

No obstante, como se explicará en el apartado de fortalezas, en muchas ocasiones el ambiente distendido en EF se percibe como una ventaja que puede fomentar la comunicación.

Otras debilidades se refieren a la poca demanda lingüística de la asignatura y su poco o sencillo contenido teórico. En este sentido, se opina que la EF ofrece pocas oportunidades de mejorar la L2.

“Por el carácter práctico de la asignatura posiblemente no va a existir tanto material teórico en inglés.” (Estudiante 17 S).

“La EF es mayormente práctica y no siempre es uso de la lengua es lo más básico, por lo que puede ser una debilidad.” (Estudiante 19 S11)

Estas opiniones se pueden identificar con la racionalidad técnica, todavía muy extendida en EF en la que sólo el movimiento es el único objetivo de la asignatura (Ramos y Ruiz, 2011). Además, es una asignatura no basada en la comunicación (Glakas, 1993) en la que la lectura y la escritura tienen, únicamente, carácter complementario (Ramos y Ruiz, 2011).

En contraposición a estas opiniones, algunos estudiantes señalan como debilidad la dificultad del vocabulario de EF por ser muy técnico o científico.

“Vocabulario específico poco común en ocasiones que dificulta la comprensión.” (Estudiante 12 S4)

“La EF presenta términos complejos de diferentes ámbitos (salud, entrenamiento etc.). Si unimos esto a una enseñanza del idioma inglés, el proceso se hace aún más complejo.” (Estudiante 28 S2).

Además, se pueden dar situaciones comunicativas especialmente difíciles o situaciones en las que es importante comprender bien las explicaciones.

“Es necesario, sobre todo a nivel de seguridad, entender bien las explicaciones del docente, y al impartirlo en inglés esto puede ser un inconveniente.” (Estudiante 27 S7).

“Existe mucha retroalimentación con correcciones en el momento que se no se traducen se pierden.” (Estudiante 23 S15)

La falta de formación de los docentes también se percibe como una dificultad. En este sentido cabe señalar que los estudiantes encuestados están terminando su formación inicial.

Por último, existe un conjunto de respuestas señaladas como debilidades la falta de utilidad de dar la EF en inglés o del sistema de educación bilingüe en general.

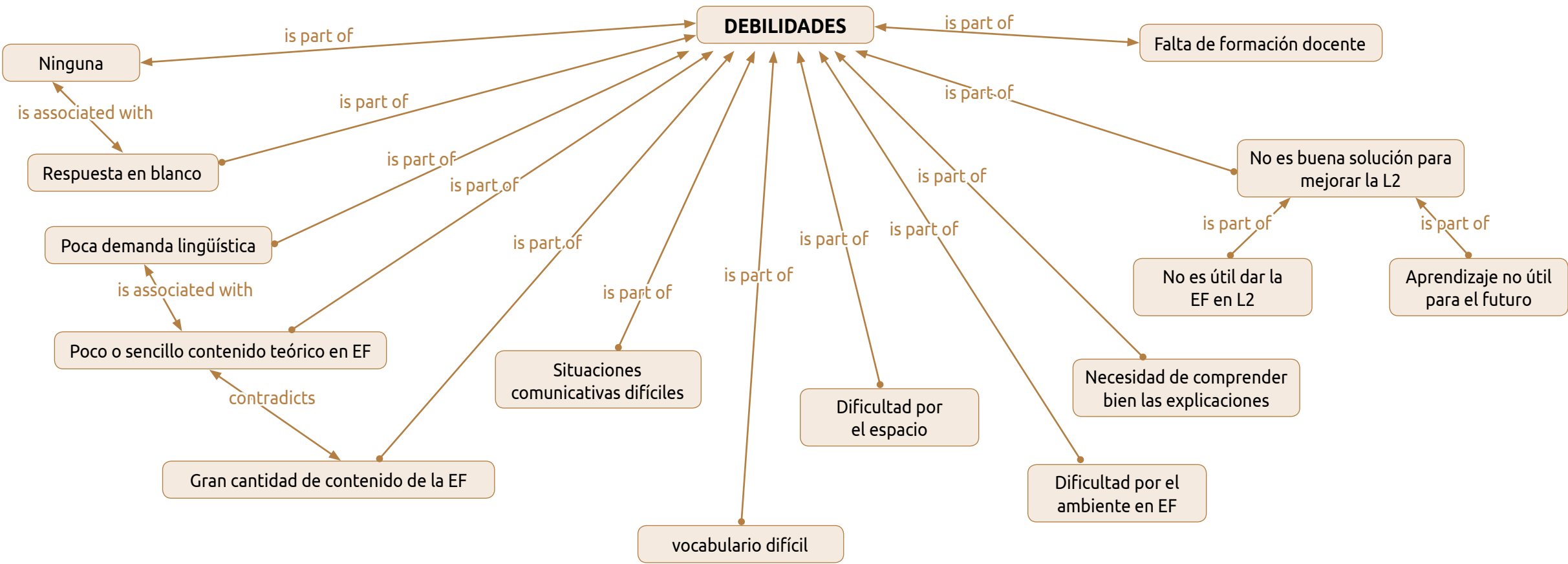


Figura 1. Debilidades. Fuente: Elaboración propia.

AMENAZAS

Las principales amenazas percibidas son la pérdida de contenidos, de información, de tiempo y de comunicación. En este sentido el uso de una LE como lengua vehicular se percibe como una barrera que puede actuar de diversas maneras. El problema mencionado con más frecuencia es que la información se pierda a causa de la capacidad del receptor para entenderla.

“Es posible perder parte de la información por falta de comprensión.”
(Estudiante 10 S38).

“Aquellos alumnos que no presenten un nivel de inglés adecuado pueden someterse a ciertas complicaciones a la hora de adquirir los contenidos que se dan en la asignatura, no llegando a adquirir las competencias básicas que se pretenden adquirir con los distintos ejercicios o actividades.” (Estudiante 19 S11).

Esto puede causar la pérdida de contenidos y conceptos, no comprender las tareas y las correcciones y no adquirir las competencias de la asignatura. La no comprensión de las tareas está muy relacionada con la desmotivación de los alumnos y la pérdida de tiempo.

“El peligro al que nos enfrentamos es que nuestros alumnos no comprendan y trabajen adecuadamente nuestras sesiones, por falta de nivel lingüístico no adquieran los aprendizajes motrices que queremos desarrollar, se dañe el aspecto social ante esa diferencia de nivel lingüístico y genere desmotivación, exclusión etc. perjudicando su aprendizaje y la adquisición competencial.” (Estudiante 14 S9).

Otra posibilidad es que la pérdida de información se produzca desde el emisor, teniendo dificultades el profesor para transmitir correctamente las explicaciones o los términos específicos.

“Puede haber información que, por desconocimiento de la terminología específica, no sea impartida o enseñada correctamente o de manera precisa.”
(Estudiante 25 S17).

En cuanto a la pérdida de tiempo, se atribuye a una enseñanza-aprendizaje más lentos, a explicaciones más largas, a falta de comprensión de las tareas y a tiempo dedicado a la enseñanza de la L2. Las consecuencias son la pérdida de fluidez de las clases, retrasos en la programación y, por tanto, pérdida de contenidos.

“Reducción del nivel motriz al necesitar mayor tiempo para la explicación, comprensión o por no llegar a explicaciones más complejas.” (Estudiante 23 S15).

Como pérdida de contenidos se hace referencia también a la pérdida de vocabulario específico en la L1 y de contenidos culturales propios de nuestro país.

“Se puede perder vocabulario en castellano que también sea necesario aprender.” (Estudiante 27 S7).

“Pérdida de esencia de algunos contenidos propios de España (lucha canaria, etc...).” (Estudiante 5 S41).

La dificultad de los alumnos para expresarse en la L2 también puede afectar a la comunicación ya sea entre compañeros o con el profesor. Esto puede dar lugar a una menor participación y a que no se pregunten las dudas que surjan.

“No tengan la iniciativa de preguntar dudas por miedo a equivocarse en inglés.” (Estudiante 8 S33).

Otras consecuencias de esta pérdida de fluidez en la comunicación podrían ser la pérdida de dinamismo y carencias en el plano afectivo. En este sentido debe tenerse en cuenta que el dinamismo en la asignatura de EF es uno de sus puntos más importantes y el componente afectivo social es crucial para que los alumnos puedan desempeñar correctamente las tareas de enseñanza-aprendizaje planteadas. Además, el ambiente distendido y baja ansiedad es una de las características de la clase de EF que la hacen ventajosa para el aprendizaje de una segunda lengua (Tran y Fujiko, 2013).

Sin embargo, al tener que expresarse en una lengua extranjera, es posible que el alumno cometa errores que le hagan sentirse vulnerable (Tran y Fujiko, 2013) convirtiéndose el idioma en un elemento extraño que afecte negativamente a la motivación de los estudiantes hacia la asignatura (Ramos y Ruiz, 2011).

"Aquellos alumnos que tengan peor nivel en esta competencia se pueden ver aislados y, por tanto, desmotivado, lo que provocará abandono de la asignatura." (Estudiante 15 S10).

Estos casos se agravan en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales o necesidades de apoyo educativo, convirtiéndose el dominio de la L2 en un elemento más que aumente la heterogeneidad del alumnado.

"Pérdida de la concentración por parte de los alumnos. Este factor aumenta si existe una atención a la diversidad (alumnos con necesidades educativas especiales)." (Estudiante 28 S2).

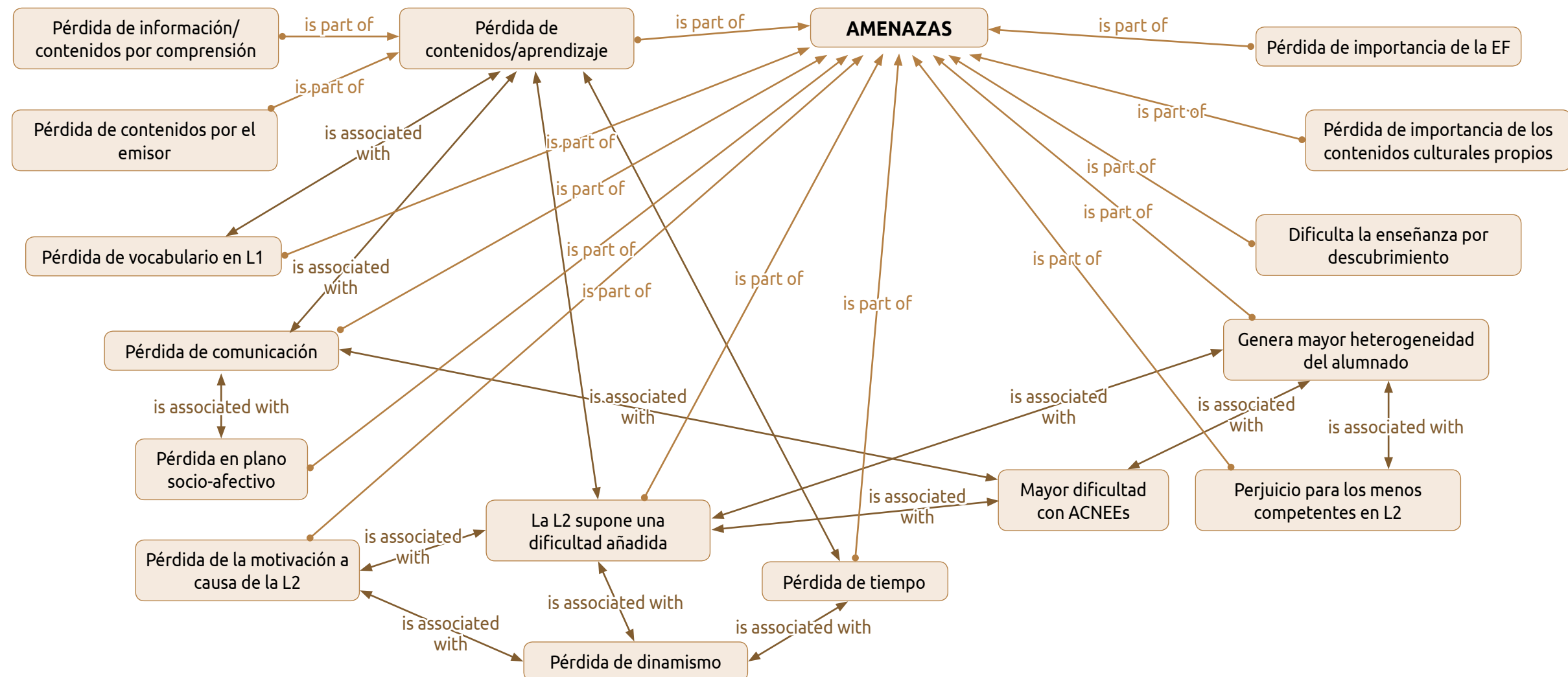


Figura 2. Amenazas. Fuente: Elaboración propia.

FORTALEZAS

La fortaleza más mencionada es la baja dificultad que causa el inglés para impartir la asignatura de EF.

Se hacen referencias a distintos motivos que explican la poca dificultad: el vocabulario específico es similar o están acostumbrados a él, no se requiere un lenguaje muy complicado, el contenido no es muy extenso ni complicado y es fácil apoyarse en el lenguaje no verbal.

Por ello podemos asociar a esta idea los códigos: poca demanda lingüística, importancia del lenguaje no verbal, poco o sencillo contenido teórico y relación de la EF con el inglés.

La baja demanda lingüística, como se pudo observar en el apartado de “Debilidades”, puede ser un elemento en contra del aprendizaje de la LM, pero, en este caso, los alumnos entienden esta característica de la asignatura como una ventaja, ya que disminuiría los problemas mencionados en el apartado de “Amenazas” relacionados con las dificultades causadas por la L2 (pérdida de información, de comunicación etc...).

“Al haber más parte motriz no es tan necesaria la parte lingüística como en otras materias.” (Estudiante 27 S7).

En este sentido Clancy y Hrusca (2005) señalan como una de las ventajas de la EF que el éxito en esta asignatura no depende sólo del lenguaje.

La gran importancia del lenguaje no verbal en EF es otra característica de la asignatura que aporta un gran apoyo a la comunicación, especialmente a la hora de explicar tareas o gestos técnicos (Clancy y Hrusca, 2005; Coral, 2013).

“Al ser una asignatura práctica, las demostraciones ayudan a comprender lo que se está diciendo.” (Estudiante 3 S43).

“La imitación de un referente como recurso metodológico puede poner la comunicación en un segundo plano cuando esta sea un problema al no dominarla.” (Estudiante 11 S36).

Además, existe la posibilidad de que los alumnos demuestren que están entendiendo la tarea mediante respuestas no verbales (Clancy y Hrusca, 2005).

Otro elemento que facilita la comprensión del inglés en las clases de EF es la estrecha relación entre los dos ámbitos.

“Muchos de los términos utilizados en EF pueden ser conocidos en inglés debido a la globalización del deporte.” (Estudiante 17 S).

Esta relación también tiene su importancia en el apartado de “Oportunidades” por la relevancia del aprendizaje que se ofrece.

En contraposición a lo mencionado en el apartado de “Debilidades” sobre el ambiente en las clases de EF, varios autores y alumnos encuestados señalan este aspecto como un punto positivo para dar la EF en L2 por sus características de bajo estrés, ser emocionalmente positivo y motivador (Clancy y Hrusca, 2005) ser distendido, favoreciendo así la interacción comunicativa (Hernando, 2015) y por la motivación intrínseca que existe hacia la asignatura (Fernández, 2017; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

“La asignatura de EF facilita impartir en inglés las clases debido a sus características sociales, donde el papel del alumno y del profesor es mucho más cercano.” (Estudiante 17 S).

“Es una asignatura en la que los alumnos se muestran tal y como son, y pueden asimilar ciertos contenidos en inglés con mayor facilidad.” (Estudiante 8 S33).

“Permite que en un ambiente más relajado (que no es el aula) los alumnos conversen con sus compañeros en las diferentes actividades en lengua inglesa.” (Estudiante 27 S7).

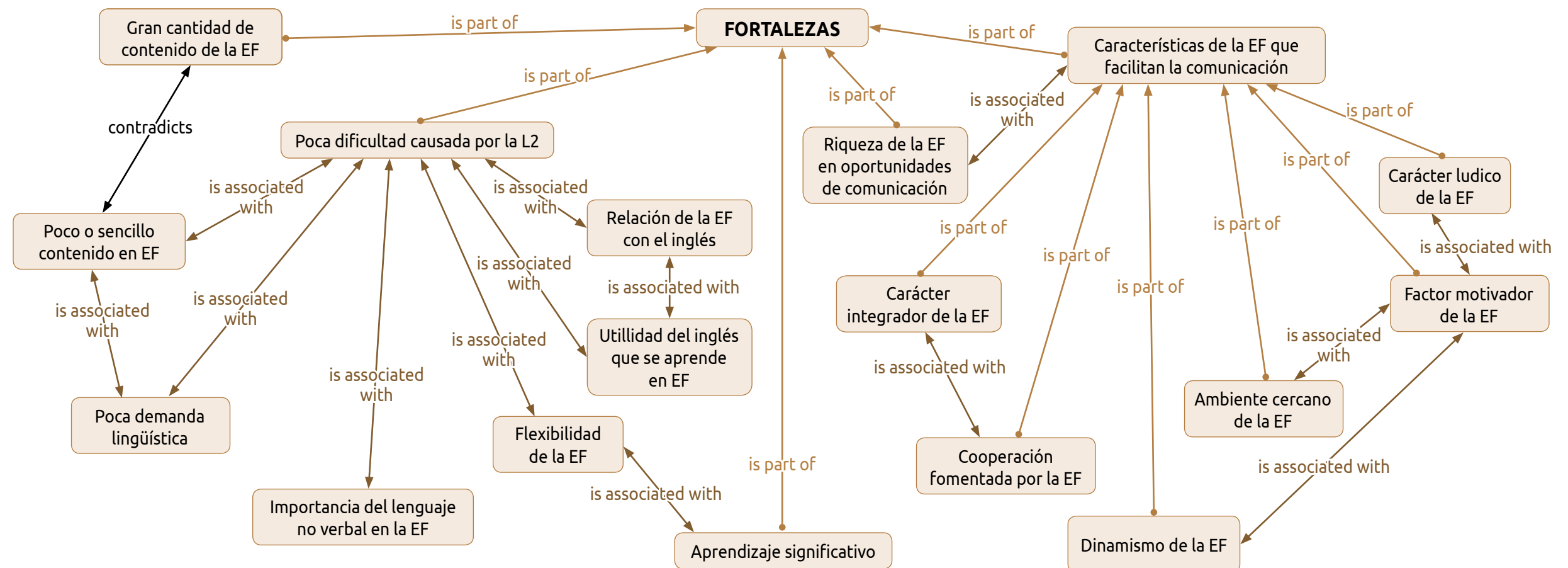


Figura 3. Fortalezas. Fuente: Elaboración propia.

OPORTUNIDADES

La oportunidad más mencionada es el aprendizaje de inglés y sus beneficios asociados como el acceso a la información, la mejora de las oportunidades de futuro y la posibilidad de comunicarse con personas extranjeras. Además, se menciona que se aprende de una forma más adecuada y motivadora.

El acceso a la información es uno de los beneficios más mencionados por los estudiantes encuestados, lo cual tiene sentido dado el nivel académico en el que se encuentran.

“La literatura científica en el ámbito del deporte y de la salud es principalmente en inglés, lo cual hace que aprendan sus conceptos básicos en inglés les facilite en un futuro la búsqueda de información.” (Estudiante 1 S37).

Este beneficio puede abrir el debate de si la adquisición de esta competencia puede contrarrestar la posible pérdida de contenidos mencionada en el apartado de “Amenazas”, al menos a nivel conceptual.

Como se mencionó en el apartado anterior, existe una importante relación entre los ámbitos de la EF y el inglés, lo que contribuye a que el aprendizaje sea funcional, realista y significativo (Hernando, 2015).

“El deporte ha alcanzado relevancia mundial como vínculo cultural, el hecho de que el alumnado aprenda a desenvolverse en inglés durante la práctica deportiva puede ayudar a que en un futuro lo pueda disfrutar en cualquier lugar del mundo.” (Estudiante 1 S37).

“La actividad física es algo muy internacional y tratarlo con vocabulario propio de la lengua inglesa puede permitirles indagar más en temas y noticias extranjeras.” (Estudiante 27 S7).

“El inglés aprendido en las clases de EF seguramente será más aplicable a la vida diaria que el aprendido en otras asignaturas.” (Estudiante 4 S34).

Además de los beneficios propios del aprendizaje de inglés, existen algunos posibles beneficios para la propia asignatura de EF.

Dar la EF en inglés puede contribuir a mejorar la motivación hacia la asignatura de alumnos a los que les motiva el inglés pero no tanto la EF (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Fernández, 2017).

“Puede motivar a determinados alumnos que tengan un mayor nivel de inglés y que normalmente pasen más desapercibidos en las clases de EF.” (Estudiante 17 S).

Dar las clases en inglés también se percibe como una manera de mejorar el desarrollo cognitivo del alumnado.

“Considero que el bilingüismo resulta una gran oportunidad para llevar a cabo un mejor desarrollo cognitivo en el alumnado.” (Estudiante 18 S14).

En este sentido Hernando (2015) afirma que

la metodología CLIL induce a un aprendizaje más reflexivo de los contenidos curriculares de la materia, ya que además de los aspectos motrices, cobra importancia la verbalización oral y/o escrita de los mismos en la L2. Esto repercute en un mayor aprendizaje y mejores resultados académicos en los grupos bilingües que en los no bilingües (Hernando, 2015, p. 387)

Además “la introducción del modelo de las 4 c’s permite acentuar la riqueza cultural, crítica y dialógica de la EF” (Chiva-Bartoll, Isidori y Fazio, 2015, p. 110).

“Conocimiento de la actividad física en otros países y su relación con la cultura de cada país.” (Estudiante 22 S18).

En cuanto a la metodología, tanto el ámbito de la EF como el del bilingüismo parecen fomentar el aprendizaje cooperativo. En el apartado de “Fortalezas” se menciona la cooperación en la EF como un facilitador de la comunicación y, en “Oportunidades”, se menciona que la cooperación puede ser fomentada por el uso de la L2.

“Oportunidad de fomentar el trabajo en grupo a partir del idioma.”
(Estudiante 25 S17).

“Alumnos más aventajados en inglés pueden ayudar a otros con el idioma y quizá viceversa pero con EF.” (Estudiante 8 S33).

Por último, el hecho de tener que adaptar la asignatura puede fomentar la innovación en la misma, así como la necesidad de formación permanente del profesorado. En este sentido hay que tener en cuenta las percepciones de los docentes en Salvador-García y Chiva-Bartoll (2017) que mencionan una mayor carga de trabajo que en muchas ocasiones no está reconocida.

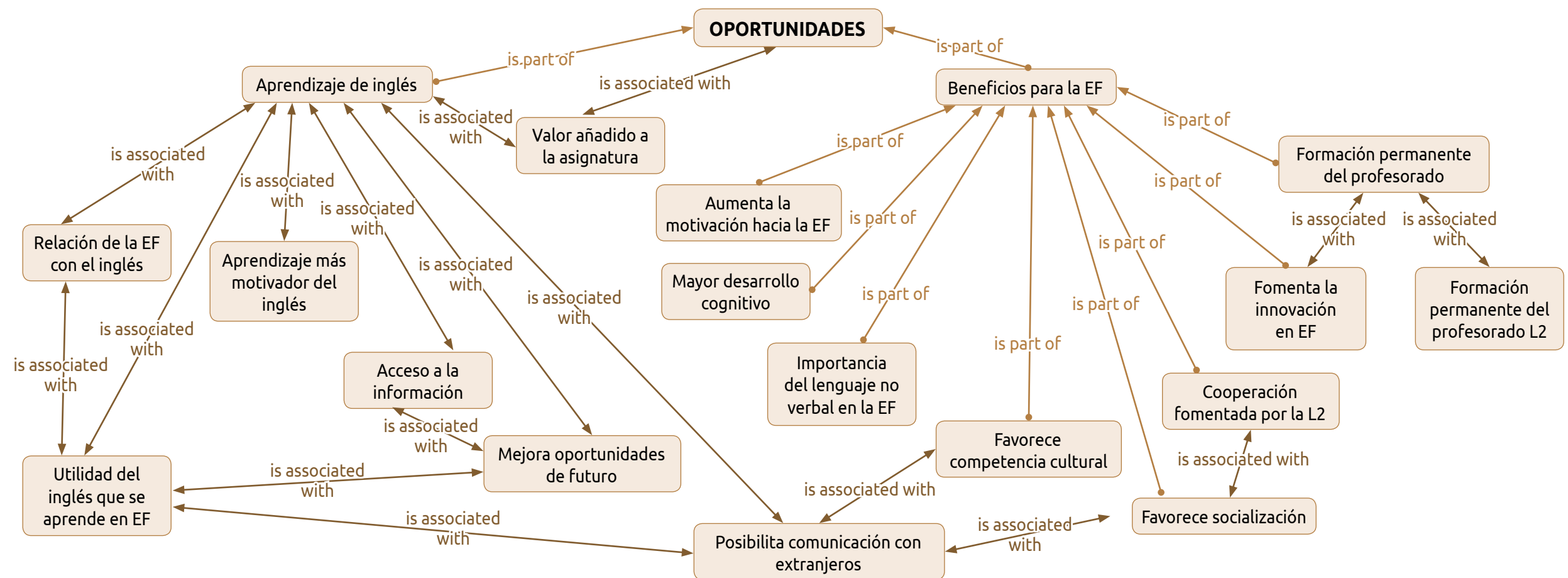


Figura 4. Oportunidades. Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones y Recomendaciones Metodológicas

Se puede observar que existen ciertas discrepancias a la hora de percibir algunas de las características de la EF como positivas o negativas. Es el caso del ambiente en la asignatura.

Las clases de Educación Física o las actividades de físico-deportivas poseen unas peculiaridades diferentes a las de otras materias, el alumnado está en continuo movimiento, es un espacio variable y en el cual se establecen inmensidad

de organizaciones del alumnado en el aula que favorecen un clima socioafectivo valioso". (González y Campos, 2014 p.148).

Algunos de los alumnos encuestados coinciden en señalar el ambiente cercano y la motivación intrínseca hacia la asignatura como factores que facilitarán su enseñanza en inglés.

Por el contrario, otros creen que puede suponer un obstáculo que dificultará esta tarea.

Tran y Fujiko (2013) afirman que el ambiente distendido y de baja ansiedad de la EF puede favorecer el aprendizaje de una L2, pero que tener que expresarse en una lengua extranjera puede hacer que el alumno cometa errores que le hagan sentirse vulnerable (Tran y Fujiko, 2013), convirtiéndose el idioma en un elemento extraño que afecte negativamente a la motivación de los estudiantes hacia la asignatura (Ramos y Ruiz, 2011). Ramos y Ruiz (2011) señalan que tanto la exposición que se da en las competencias motrices como lingüísticas pueden afectar negativamente al autoconcepto y a la autoestima de forma directa e inmediata.

Por ello, se hace necesario que el profesor favorezca un ambiente de respeto que facilite que los compañeros se sientan seguros practicando el idioma con sus compañeros sea cual sea su nivel (Ramos y Ruiz, 2011; Tran y Fujiko, 2013).

En cuanto a la organización en la clase Hernando (2015) señala las rutinas como una parte importante de la vida del aula que favorecen la estructura y organización de las sesiones y reducen la ansiedad sobre lo que se puede esperar de la clase. Estas rutinas ayudarán a evitar pérdidas de tiempo y pueden aprovecharse para potenciar el aprendizaje de la L2 mediante frases asociadas a determinados momentos de la clase (Fleta, 2006), para crear momentos destinados al lenguaje, como preguntar qué aprendimos el día anterior (Hernando, 2015).

Para evitar romper el dinamismo de las clases, Graham (2008) recomienda empezar las clases con una actividad instantánea que implique movimiento y ayude a introducir el vocabulario o el tema de la clase, como buscar flash-cards por el gimnasio.

Coral y Lleixà (2013) proponen tareas equilibradas que incluyan las 4 c's propuestas en el marco AICLE. Estas tareas, para que resulten agradables al alumnado y tengan un desarrollo satisfactorio no distorsionar la esencia del juego ni su duración por las exigencias lingüísticas o cognitivas, resultando las tareas ineficaces cuando hay demasiada exigencia lingüística o muy poco movimiento (Coral y Lleixà, 2013).

Para conseguirlo, Coral (2013) plantea opciones como que en los juegos los alumnos tengan que informar sobre resultados, explicar el juego, dar instrucciones a los compañeros o aprovechar los tiempos de descanso de un circuito.

Otro problema surge de la baja demanda lingüística en la asignatura de EF. Mientras algunos estudiantes señalan esto como una ventaja, ya que la L2 supondrá un menor obstáculo, otros ven en esta característica una debilidad a la hora de que se produzca aprendizaje en la LM.

En este sentido la producción lingüística es uno de los objetivos buscados en el enfoque AICLE (Coral, 2013; Bentley, 2007) por lo que es lógico buscar que las actividades propuestas incluyan cierta demanda en este aspecto. A continuación, se exponen algunas sugerencias de distintos autores que tienen como objetivo la inclusión de demanda de producción lingüística en la actividad (Constantinou y Wuest, s.f.; Coral y Lleixà, 2016):

- Que expliquen juegos.
- Describir emociones.
- Describir cosas que han pasado en el juego.
- Transmitir los resultados.
- Que se graben explicando cosas.
- Que se den feedback unos a otros.

- Utilizar los descansos de las actividades para objetivos lingüísticos.
- Incluir acciones en las actividades que requieran explicaciones (ejemplo: una decisión arbitral).
- Reflexionar sobre lo aprendido de forma verbal o escrita.
- Incluir actividades que provoquen negociación (ejemplo: elegir las reglas de un juego).

Los recursos de andamiaje también pueden ser utilizados para favorecer la producción lingüística. Coral (2013) propone ejemplos como tablas de sustitución que pueden utilizarse durante las actividades motrices.

Otro factor a tener en cuenta es el estilo de enseñanza utilizado. Fernández (2017) señala que mientras los estilos tradicionales favorecen predominantemente la comprensión auditiva, el uso de estilos de enseñanza socializadores podría dar lugar a una mayor puesta en práctica de la interacción oral.

Son varios los autores que recomiendan específicamente el trabajo en grupos cooperativos para favorecer la comunicación entre alumnos en EF (Bell y Lorenzi, 2004; Coral y Lleixà, 2013; McGuire, Parker y Cooper, 2001; Molero, 2011b; Ramos y Ruiz, 2011). A la hora de formar los grupos de trabajo, Coral (2013) propone la formación de grupos pequeños y heterogéneos en cuanto a género y habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales.

Para evitar las pérdidas de información por fallos en la comprensión existen numerosas recomendaciones que podemos tener en cuenta (Bell y Lorenzi, 2004; Chiva-Bartoll, Isidori y Fazio, 2015; Coral, 2013; Fernández, 2011; Glakas, 1995; Haynes y O'Loughlin, 1977 en Gomez y Jimenez-Silva, 2012; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Tran y Fujiko, 2013).

- Tener en cuenta el nivel lingüístico de los alumnos.
- Hablar despacio, pero de manera natural.

- Acompañar el discurso con gestos, objetos e imágenes.
- Comprobar constantemente que se enteran ya sea mediante preguntas o pidiéndoles que hagan algo.
- Dar tiempo para que el alumno produzca su respuesta.
- Dividir la tarea evitando explicaciones largas.
- Trabajar previamente el vocabulario nuevo que se pueda utilizar en la sesión o unidad didáctica.
- Utilizar diferentes palabras y estructuras para dar un mismo mensaje (parafrasear).
- Utilizar vocabulario y expresiones comunes.
- Explicar diferencias culturales
- Enseñar el vocabulario de forma previa.

En conclusión, se puede observar que existen ciertas discrepancias en torno a las posibilidades y beneficios de impartir la EF en inglés entre los estudiantes de máster en Formación de Profesorado encuestados incluso atendiendo a las mismas características de la asignatura. Asimismo, se ha realizado una revisión de recomendaciones metodológicas respecto a esta problemática que atienden a muchas de las cuestiones planteadas. Tener en cuenta las percepciones de los futuros docentes debería facilitar proporcionarles una formación inicial más adecuada en torno a la posibilidad de impartir su asignatura en programas bilingües.

5. Referencias Bibliográficas

Bell, N. D., y Lorenzi, D. (2004). Facilitating Second Language Acquisition in Elementary and Secondary Physical Education Classes. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75 (6), 46-51.

- Bentley, K. (2007). STT: Student Talking Time. How can teachers develop learners' communication skills in a secondary school CLIL programme? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 129-140.
- Chiva-Bartoll, O., Isidori, E., y Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el judo. *Retos*, 28, 110-115.
- Clancy, M. E., y Hruska, B. L. (2005) Developing Language Objectives for English Learners in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 76 (4), 30-35.
- Coral, J. (2013). Physical education and English integrated learning. How School Teachers Can Develop PE-in-CLIL. *Temps d'Educació*, (45), 41-64.
- Coral, J. y Lleixà, T. (2016). Physical education in Content and Language Integrated Learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126.
- Coyle, D, Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de Educación Física Bilingüe. *Revista digital Wadi-red*, 1(1), 27-32.
- Fernández, E. (2017). *Generalización de la motivación en AICLE entre los dominios de Educación Física y aprendizaje en lengua extranjera en centros bilingües andaluces*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Fleta, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, 16, 51-62.
- García J. V., García, J. J. y Yuste, J. L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 22, 70-75.
- Glakas B. A. (1995). Teaching Secondary Physical Education to ESL students. *Ophea Journal*, 12-16.
- Glakas, B. A. (1993). Teaching secondary physical education to ESL students. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 64(7), 20-24.
- Gomez, C. L., y Jimenez-Silva, M. (2012). The Physical Educator as a Language Teacher for English Language Learners. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(4), 14-17.
- González, M. D. y Campos, A. (2014). *Intervención Docente en Educación Física en Secundaria y en el deporte escolar*. Madrid: Síntesis.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Hernando A., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 33, 63-68.
- Hernando, A. (2015). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de Educación Física en centros públicos de Secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos: Burgos.
- McGuire, B; Parker, L y Cooper, W (2001). Physical Education and Language: Do Actions Speak Louder than Words?. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 6 (2), 101-116.
- Mehisto, P. Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Molero, J. J. (2011b). De la Educación Física hacia la Educación Física Bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico. *Revista digital de Educación Física EmásF* (10), 7-16.
- Ramos, F. y Ruiz, J. V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBL. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, 153-170.
- Tran, H. y Fujiko, M. (2013). Using visual methods to teach English language learners in physical education. *JOPERD* 8, 84, 46-53.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

capítulo 18

Trayectoria de la formación del profesorado de secciones bilingües en Extremadura. ¿Hacia dónde se encamina?

Nuria Elvas Gayo | C.P.R. de Zafra

Margarita Sánchez Herrera | C.P.R. de Hoyos

Resumen: Las Secciones Bilingües se implantaron en Extremadura a partir del curso 2004-2005 de forma experimental. Posteriormente, el PLAN LINGUAEX (2009-2015), proyecto de acciones coordinadas destinadas a desarrollar la competencia lingüística de la ciudadanía extremeña se basó en cuatro aspectos fundamentales, entre ellos, la formación del profesorado. Sus objetivos específicos fueron: conseguir el número suficiente de docentes de ANL y ofrecer a todo el profesorado la posibilidad de actualizarse en lenguas extranjeras (como mínimo, el nivel B2, MCERL). Veremos de qué manera cuantitativa y cualitativamente se consiguió. Analizaremos la experiencia de las secciones bilingües desde el cursoacadémico 2004/2005 para centros de Primaria y Secundaria y desde 2012 también para Formación Profesional, teniendo este programa carácter experimental hasta la Orden de 20 de abril de 2017 y su apogeo a lo largo de los cursos 2010 y 2013. Finalmente con la ORDEN de 20 de abril de 2017, el programa deja de tener un carácter experimental, y se regula la autorización, funcionamiento y ordenación académica de las Secciones Bilingües en Extremadura. Como muestra final, haremos un balance de un pequeño estudio realizado en las localidades donde trabajamos, Moraleja (Cáceres) y Zafra (Badajoz), que no pretende ser un muestreo científico, pero del que extraeremos algunos datos significativos del impacto real de las SSBB en Primaria y Secundaria en localidades extremeñas de ámbito rural. Las herramientas que utilizaremos serán las siguientes: - Cuestionario para coordinadores de las SSBB; - Cuestionario para los profesores de ANL.

Palabras clave: Secciones Bilingües, Docentes ANL, Habilitación lingüística.

Abstract: The Bilingual Sections were implemented in Extremadura from the 2004-2005 academic year on an experimental basis. Subsequently, the LINGUAEX PLAN (2009-2015), a project of coordinated actions aimed at developing the linguistic competence of Extremadura citizens, was based on four fundamental aspects, including teacher training. Its specific objectives were: to achieve a sufficient number of DNL teachers and to offer all teachers the possibility of updating themselves in foreign languages (at least level B2 of the MCERL). We will see how quantitatively and qualitatively this was achieved. We will analyse the experience of the bilingual sections from the academic year 2004/2005 for Primary and Secondary schools and from 2012 also for Vocational Training, with this programme having an experimental character until the Order of 20 April 2017 and its apogee throughout the academic years 2010 and 2013. Finally, with the ORDER of 20 April 2017, the programme ceases to have an experimental character, and the authorisation, operation and academic organisation of the Bilingual Sections in Extremadura is regulated. As a final sample, we will make a balance of a small study carried out in the locality

where we work, Moraleja (Cáceres) and Zafra (Badajoz), which does not intend to be a scientific sample, but from which we will extract some significant data of the real impact of the Bilingual Sections in Primary and Secondary in rural Extremadura localities. The tools we will use will be the following: - Questionnaire for SSBB coordinators; - Questionnaire for DNL teachers.

Key words: Bilingual Sections, DNL Teachers, Linguistic Empowerment.

1. Introducción

Esta comunicación tiene como objeto mostrar la trayectoria de la formación del profesorado de enseñanza bilingüe en Extremadura, así como las distintas etapas que hemos recorrido desde que se implantaron en el curso 2004-2005 de forma experimental hasta nuestros días.

El camino ha sido largo e intenso, produciéndose de forma exponencial un aumento de dicha enseñanza en los centros de Educación Primaria y Secundaria de nuestra Comunidad.

Haremos referencia a la normativa que nos ha conducido a la realidad con la que contamos en estos momentos así como su evolución. Continuaremos con unas encuestas elaboradas para conocer el compromiso del docente involucrado en SSBB en Educación Primaria y Secundaria, en localidades extremeñas medianas, de población, esencialmente, rural. Se han elegido para esta muestra dos localidades, Moraleja (Cáceres) y Zafra (Badajoz), ubicadas en las demarcaciones de los CPR de Hoyos y Zafra respectivamente. En cada una de ellas se han seleccionado centros de Educación Primaria y Secundaria como muestra para esta encuesta que no pretende ser científica pero que traduce el sentir de los profesionales de dichos centros. La encuesta va dirigida a los docentes que están implicados directamente en la impartición de las disciplinas lingüísticas y no lingüísticas.

Para completar este recorrido, hemos querido mostrar el tipo de actividades realizadas en los CPR de Extremadura desde las Asesorías de Plurilingüismo para fomentar y apoyar a todo el profesorado especialista en lengua extranjera y de ANL.

Finalizaremos esta comunicación con los resultados obtenidos del muestreo a los centros y de la implicación, ayuda y colaboración de los CPR en este proceso de implantación y consolidación de la Enseñanza Bilingüe en Extremadura.

2. Educación Bilingüe en Extremadura

El MCERL es el impulso que nos conduce a la implantación de la política educativa europea en Extremadura.

La *LOE* y la *LOMCE* insisten en esas políticas europeas de idiomas. En nuestra Comunidad, nuestra Ley de Consenso *LEEX* 4/2011, en su articulado dedica en el Capítulo II todo un apartado al Plurilingüismo.

La educación bilingüe empezó a implantarse en Extremadura en el curso 2004-2005. Las modalidades de enseñanza bilingüe implantadas son español-inglés, español-francés y español-portugués y lo están, tanto en Educación

Primaria, como en Educación Secundaria y minoritariamente, en Formación Profesional. Fueron en un inicio dos centros piloto los que abrieron el camino.

En la actualidad, en este curso 2018-2019 el número total de centros con enseñanzas bilingües con los que cuenta la Comunidad de Extremadura es de 290 secciones bilingües, 8 centros bilingües y 3 de Convenio *British-Council*.

2.1. SECCIONES BILINGÜES EN CENTROS EDUCATIVOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS, REGULADO POR LA ORDEN DE 20 DE ABRIL DE 2017.

En primer lugar, Extremadura cuenta por idiomas, con 273 secciones en inglés, 11 en francés, 4 en portugués, de las cuales 8 son, centros de Ed. Infantil, 155 de Ed. Primaria y 116 de Ed. Secundaria, 2 en Bachillerato y 11 de Formación Profesional hasta la actualidad.

3. Trayectoria

¿Cómo ha llegado Extremadura hasta estas cifras?

Un recorrido histórico se impone para poder entenderlo. La Junta de Extremadura asume las competencias en materia educativa en el año 2000 y desde el principio muestra claras intenciones por fomentar la enseñanza bilingüe. Es consciente y ha tenido siempre presente la importancia decisiva que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras tenía y tiene en la formación y en el desarrollo personal y profesional, tanto del profesorado como del alumnado extremeños. Por ello, puso en marcha diversas actuaciones en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, siendo pionera en algunas iniciativas tales como la implantación del inglés en la Educación Infantil, a partir de los 3 años.

La *LOE 2/2006* es modificada por la *LOMCE 8/2013* apostando por el plurilingüismo como objetivo de la calidad de la educación.

A continuación, la *LEEX 4/2011* de 7 de marzo, propugna el fomento del plurilingüismo en su Capítulo II y lo prescribe y contempla en los artículos 61, 74, 75 y 76. Como muestra citamos el Artículo 75 *“La Administración educativa establecerá mecanismos y medidas de apoyo que permitan desarrollar modelos plurilingües en los centros, facilitando la impartición de materias del currículo en una lengua extranjera”*.

3.1. TRAYECTORIA DE LAS SECCIONES BILINGÜES POR AÑOS

En el **2004/ 2005** aparecen 6 Secciones Bilingües piloto. En **2006** se publican Órdenes anuales del Plan de carácter experimental hasta el 2015.

La Ley 4/**2011**, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, en su Título IV, dedicado a la ordenación de las enseñanzas, configura la educación como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Propone el fomento del plurilingüismo: los centros sostenidos con fondos públicos de Extremadura contarán con programas de fomento de la educación bilingüe; los currículos pretenderán la adquisición de la competencia comunicativa en, al menos, dos lenguas extranjeras y se impulsará el estudio de idiomas extranjeros en la formación profesional. Por ello, en **2012** la Orden de 18 abril implantó con carácter experimental las Secciones Bilingües en ciclos formativos de FP.

El crecimiento de las *SSBB* ha sido moderado. Con el tiempo se ha ido mejorando y aumentando las exigencias relacionadas con la preparación lingüística del profesorado.

En **2015** se aprecia un aumento considerable alcanzando 274 secciones bilingües hasta llegar a las 290 actuales.

Por fin, en el **2017** aparece la regulación definitiva con la Orden de 20 de abril de 2017 por la que se rigue el Programa de Secciones Bilingües en Centros Docentes sostenidos con fondos públicos.

Extremadura apuesta por la calidad en materia de Educación Bilingüe. Establece el procedimiento para la implantación en las diferentes etapas educativas.

Esta Orden regula la autorización, organización, funcionamiento y ordenación académica.

Para lograr esa calidad establece mecanismos de evaluación externa de las SSBB. El programa Bilingüe se integra en la Programación General Anual.

Por su carácter plurilingüe, la Orden obliga a cursar una Segunda Lengua Extranjera. Introduce la Modalidad Mixta, es decir, dos ANL en distintos idiomas.

Todo ello conduce a un gran reto, en efecto, todos los centros implicados en la enseñanza bilingüe tienen como compromiso elaborar el Proyecto Lingüístico del Centro. Ciertamente es que todavía muchos centros con enseñanza bilingüe se hallan en período de reflexión, elaboración o revisión de su Proyecto Lingüístico, como lo atestiguan en el presente curso académico varios *GGTT* y Seminarios enfocados en esta temática.

3.2. INDICADORES DE CALIDAD

Un programa de este calibre requiere de toda una infraestructura, por ello son necesarios unos indicadores de calidad que se establecen con el fin de controlar las diferentes actuaciones, verificar si los objetivos se están alcanzando y si todo se desarrolla adecuadamente.

- Se dispone de unos indicadores de evaluación del alumno que valoran su nivel de competencia lingüística.

- Con el fin de contribuir al mejor desarrollo del Programa, la Administración educativa destina a los centros una serie de recursos, humanos y materiales, como los Auxiliares de conversación.
- A través de la Orden de SSBB se insiste en la Metodología bilingüe.
- Se apuesta por el *AICLE* y por la Enseñanza/Aprendizaje, una metodología activa, participativa, integrada, globalizada.
- Integra Tecnologías Educativas.
- Favorece el uso del PORTFOLIO (P.E.L) como herramienta de reflexión, evaluación, autoevaluación y coevaluación.

La Orden de *SSBB* especifica las funciones del coordinador y del profesorado de *ANL*, establece una hora de coordinación de todo el equipo docente bilingüe para llegar a un trabajo de colaboración y cohesión entre el profesorado de *ANL* y el especialista de lengua extranjera.

El trabajo cooperativo se impone entre todos los agentes activos, empezando con la Dirección del Centro, el profesorado de *ANL*, el de *LE*, coordinadores y padres. El éxito radica precisamente en esta unión de la Comunidad Educativa.

3.3. CRITERIOS PARA LA HABILITACIÓN LINGÜÍSTICA

Para participar en el procedimiento de acreditación y habilitación y poder impartir una *ANL* en Secciones y Centros bilingües se han establecido unos criterios muy concretos que exigen al profesorado los siguientes requisitos para la acreditación de la competencia lingüística. Esto viene regulado en el Decreto 39/2014, de 18 de marzo.

1. Acreditación de la Competencia lingüística: se exige estar en posesión del nivel B2 del *MCERL* en el idioma por el que se opta.

2. Acreditación de actividades de formación en metodología bilingüe (*AICLE*): se puede obtener por dos vías. O bien se justifica mediante la experiencia docente (mínimo 9 meses) o se requiere tener una formación mínima de 50 horas en esta metodología.

Una vez obtenido la habilitación estos docentes podrán desempeñar puestos catalogados como bilingües.

En la actualidad 2500 docentes están en posesión de esta acreditación, lo cual les permite impartir una *ANL* en cualquier centro con enseñanza bilingüe.

Anotar que las solicitudes no han cesado de aumentar. Esto indica un cambio de mentalidad con respecto a los centros tradicionales. Se observa que son considerados espacios de trabajo en el que se logran mejores resultados académicos entre el alumnado bilingüe, mayor motivación y entusiasmo lo cual revierte generando un ambiente óptimo de trabajo.

Todo ello traduce además una mayor y mejor formación de docentes y un deseo de poder formar parte de estos centros de enseñanza bilingüe por considerarlos un lugar de trabajo privilegiado.

En consecuencia, el curso 2018-2019 se ha iniciado con 26.000 alumnos y 1.200 docentes implicados en este Programa.

4. Estrategias de la Consejería de Educación

4.1. PLAN LINGUAEX (2009-2015)

Con el fin de alcanzar esta competencia comunicativa en lenguas extranjeras, acorde con los retos de la Europa del siglo XXI, la Consejería de Educación puso en marcha el PLAN LINGUAEX a lo largo de estos 6 años.

Se trata de un proyecto coherente para las lenguas, que define una serie de acciones programadas en el tiempo y destinadas a valorar y desarrollar los repertorios lingüísticos de la población extremeña. Su diseño se basó en cuatro aspectos fundamentales: nos centraremos en el que nos ocupa, es decir, la formación del profesorado, uno de los pilares básicos y necesarios sobre el que se asienta todo nuestro sistema educativo.

La Consejería de Educación puso en marcha una serie de ayudas cuyo objetivo final no fue otro que el de mejorar la competencia idiomática del profesorado, bien sea especialista o profesorado implicado en secciones o centros bilingües.

Obviamente, la Consejería de Educación dispuso medidas y ayudas de inmersión enfocadas al alumnado de las diferentes etapas educativas. Se especificará a continuación únicamente las medidas vinculadas con el profesorado y su formación.

Con el fin de motivar y mejorar el nivel de lengua del profesorado, la Consejería de Educación promueve actuaciones concretas y destina a los centros una serie de recursos, humanos y materiales:

4.1.1. Cursos en el extranjero para la mejora de las competencias idiomáticas.

Estas ayudas tienen como destinatarios al profesorado de centros sostenidos con fondos públicos.

4.1.2. Programa de apoyo a las lenguas extranjeras (PALE)

Producto de un convenio del Ministerio de Educación y Ciencia con las Comunidades Autónomas; firmado, en este caso, con la de Extremadura el 21 octubre 2010.(Orden de 12 de mayo de 2011, DOE 25 de mayo de 2011).

4.1.3. Programa Integral de Aprendizaje de la Lenguas Extranjeras (PIALE)

En noviembre de 2011, se firma el Convenio de Colaboración para la mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Comunidad Autónoma de Extremadura, en el marco del Programa Integral de Aprendizaje de la Lenguas Extranjeras (PIALE), que tiene por objeto apoyar las actuaciones de la Consejería de Educación y Cultura en relación con la formación del profesorado implicado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.1.4. Auxiliares de conversación

Representan un apoyo fundamental en los centros y secciones bilingües, refuerzan las actividades orales en el aula. En coordinación con el profesorado de la Sección Bilingüe, el auxiliar de conversación es el recurso humano más adecuado para poder practicar la lengua, abordar temas de civilización, de actualidad y realizar actividades lúdicas dentro y fuera del centro.

4.2. PLAN REGIONAL DE ACCIÓN LINGÜÍSTICA 2014

Es el desarrollo del Plan *Linguaex* que se ha mencionado anteriormente.

- Proyectos de innovación educativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Red de centros con Secciones Bilingües.
- Especial apoyo a la formación del Profesorado en materia de competencia lingüística. Incidiremos en este apartado muy especialmente puesto que las Asesorías de Plurilingüismo van, en gran medida, a desarrollar en sus Planes de Formación toda una serie de actuaciones enfocadas a la mejora de la competencia lingüística en los diferentes idiomas ofertados en los centros educativos de sus demarcaciones.

- Generalización de la Enseñanza de una lengua extranjera al alumnado extremeño desde los 3 años de edad.

5. Formación Permanente del Profesorado

Los CPR han desempeñado un papel muy activo a través de la formación impartida a los docentes implicados en la enseñanza bilingüe, bien sean especialistas en lengua extranjera o docentes de disciplinas no lingüísticas (DNL).

En el tema que es objeto de estudio, tanto las líneas directrices como las líneas prioritarias básicas coinciden. Destacamos:

Perfeccionamiento de la competencia idiomática y metodologías específicas para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en entornos bilingües.

Por tanto, los CPR tienen muy presentes estas líneas así como la detección de necesidades de los centros y las solicitudes de formación tanto individuales como grupales. Todo ello se gestiona para crear un Plan de actuación que responde a esas líneas y a las necesidades detectadas en su entorno.

Por ello, la colaboración de los CPR con la formación de estos docentes se ha basado, y sigue aún vigente hoy día, en organizar actuaciones dirigidas a la actualización y mejora de la competencia idiomática, de los métodos pedagógicos y metodológicos utilizados, teniendo en cuenta el Portfolio Europeo de las Lenguas y las recomendaciones del MCERL: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

En consecuencia, se han venido ejecutando una serie de Programas enfocados a la mejora de la lengua en los tres idiomas mayoritarios: inglés, francés y portugués. Éstos han sido clave y han sido, de alguna manera, los detonantes del interés despertado por las lenguas extranjeras en Extremadura, en especial gracias a un diseño coherente y efectivo.

Como hemos mencionado anteriormente en el Plan Linguaex, ambos programas *PALE*(2009-2012) y *PIALE*(2012-13) conformaban un itinerario formativo de 200 horas, divididos en tres fases, 80 horas de formación en los CPRs, 80 horas de formación en un país extranjero cuya lengua oficial era la del idioma meta y la última fase consistía en un Grupo de trabajo de 40 horas cuya finalidad era elaborar material didáctico e intercambiar experiencias con los docentes que habían participado en las fases anteriores.

Estos programas tuvieron una gran incidencia entre el profesorado de Extremadura logrando en todos los CPR una excelente asistencia y fidelidad durante las tres fases del Programa. Contribuyeron de forma eficiente a una mejora real de las competencias idiomáticas.

5.1. RED EDUCATIVA DE EXTREMADURA, ALENTEJO Y CENTRO (REALCE)

El programa era un proyecto educativo transfronterizo que perseguía mejorar las competencias lingüísticas de alumnado y profesorado de ambos lados de la frontera. Se marcaba entre uno de sus principales objetivos, la formación del profesorado en el proceso/aprendizaje de la lengua portuguesa y española. Vigente entre 2011 y 2013, contribuyó enormemente a la formación del profesorado en lengua y cultura portuguesa.

Con respecto a la lengua portuguesa señalaremos que la Comunidad de Extremadura es la única que cuenta con secciones bilingües en portugués.

Junto a estos programas oficiales, coexiste en todos los CPR de Extremadura, una línea fundamental de trabajo que ha contribuido de forma notable a la adquisición, implementación, formación, y consolidación no sólo de las lenguas extranjeras sino también de las metodologías y de las herramientas necesarias en la enseñanza bilingüe.

Desde las Asesorías de Plurilingüismo, independientemente de su ubicación, las actividades relacionadas con los idiomas han sido, de alguna manera, el eje vertebrador de sus planes de formación.

Detallamos a continuación, por modalidad, la contribución de los CPR a este proceso de apoyo y mejora de la competencia lingüística y metodológica en idiomas del profesorado de nuestra región.

6. Actividades Relacionadas con la Mejora de la Competencia Idiomática

6.1. CURSOS

En esta modalidad se concentran la mayoría de las actuaciones. Los cursos tienen enfoques diferentes aunque se podría resumir en cuatro ejes principales:

- a. Mejora de la competencia lingüística
- b. Conocimiento de la cultura y civilización
- c. Las *TICs* y los idiomas. Recursos y herramientas que faciliten su aprendizaje.
- d. Innovación educativa

Están orientados en particular a los especialistas en el idioma y a los docentes de ANL.

- CURSOS enfocados a la Mejora de la Competencia idiomática en inglés: hacia el Nivel B2. Fueron cursos que preparaban a la obtención del Nivel B2 (requisito imprescindible para poder impartir clases en un centro o sección bilingüe).
- Cursos monográficos en lengua y Cultura portuguesa, inglesa y francesa.

6.2. JORNADAS

Se centran en temáticas muy similares a las expuestas anteriormente, de contenido lingüístico, cultural y de civilización en portugués, en inglés y en francés. También se han organizado en torno a otros idiomas, de presencia minoritaria, como el italiano y el alemán, impartidos en algunos centros de la región como segunda lengua.

6.3. GGTT Y SEMINARIOS

La modalidad Grupo de Trabajo y Seminario es habitualmente una modalidad de formación en centro. Por ello, los docentes **se** constituyen en estos grupos para trabajar aspectos relacionados con la metodología y la elaboración de materiales.

Los seminarios tienen un enfoque más práctico. Destacamos aquí los **Seminarios de conversación** enfocados a potenciar y mejorar las competencias comunicativas en lengua inglesa, francesa y portuguesa, desde el nivel inicial hasta el C1 del MCERL.

Suelen contar con un número de asistentes menor al de otras modalidades con el fin de optimizar los contenidos y poder trabajar de una forma más eficaz la competencia comunicativa.

- Seminarios de lectura en diferentes idiomas y de cine en V.O.
- Seminario Virtual en inglés

6.4. INMERSIONES EN EL EXTRANJERO

6.4.1. Programa INMERLEX (hasta el 2015)

Inmersión lingüística formativa para la mejora de la competencia idiomática en inglés, francés y portugués.

6.4.2. Programa de Inmersiones Lingüísticas de Extremadura 2016 -2018

Éstas suelen desarrollarse durante los fines de semana y/o puentes. Se aprovecha uno de los días para visitar algún centro educativo y entrar en contacto con la realidad educativa *in situ*. Estas visitas a los centros tienen además como objetivo lograr conectar con docentes e impulsar intercambios escolares o proyectos europeos *a posteriori*.

Durante esos días se realizan obviamente visitas de tipo cultural, se acompañan de actividades plurales en grupo que permiten trabajar en contexto distintos tipos de destrezas comunicativas que facilitan al docente poder interactuar con los habitantes de la localidad.

Las inmersiones en el extranjero suelen tener lugar en ciudades con un gran Patrimonio histórico, son además ciudades emblemáticas que constituyen para el docente una referencia especialmente cultural.

- Países francófonos: Francia (París, Lyon, Burdeos, etc.) Bélgica (Bruxelas, Gante, Brujas, etc.) Luxemburgo, etc.
- Países anglosajones: Reino Unido (Londres, Liverpool, Manchester, etc.), Irlanda (Dublín, Belfast), etc.
- Portugal: Azores, Lisboa, Oporto, Elvas, Évora, etc.

6.4.3. Inmersiones locales

Suelen desarrollarse en localidades extremeñas que disponen de espacios singulares. Tienen lugar durante el fin de semana.

Todas las inmersiones, locales o en el extranjero, se desarrollan en periodo no lectivo. Insistimos en este detalle, pues el docente no duda en dedicar este tiempo no lectivo a su formación de, lo cual revela el grado de interés que despierta este tipo de actividad.

En cuanto a la financiación, el profesorado colabora con una parte de los gastos que se origina durante la inmersión en el extranjero. Esta participación permite al profesorado tomar conciencia del esfuerzo que realiza la Consejería de Educación y de su implicación en el deseo de fomentar las lenguas extranjeras entre sus docentes.

6.5. CURSOS ON-LINE

- *TICs* en el Área de Lenguas Extranjeras. Iniciación y Profundización
- Curso online de inglés Pearson English Interactive - nivel B2
- Pearson Online English
- My Oxford English
- Lengua y cultura portuguesas. Introducción y Profundización
- Apprendre le Français, cest facile!
- Uso de recursos educativos abiertos para *AICLE*
- Laboratorio virtual de inglés
- Primeros pasos en E-Twinning
- Introducción a los programas europeos
- Digital Storytelling for Teachers

6.6. ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA METODOLOGÍA Y LAS *TICs*

- **CURSOS y WORKSHOP:** Actuaciones que desarrollan metodologías bilingües.
 - Portfolio (*PEL*)
 - Proyecto Lingüístico de Centros (*PLC*)
- **GRUPO DE TRABAJO** sobre el Portfolio Europeo de las lenguas / Elaboración de materiales *AICLE*
- **JORNADAS** sobre *TICy CLIL*

6.7. ACTIVIDADES RELACIONADAS CON PROGRAMAS EUROPEOS

Formación continua en el marco de los Programas Educativos Europeos:

Los proyectos de movilidad escolares de consorcio incluyen la participación de los CPR como organización educativa que presenta una solicitud que agrupa a un número determinado de centros escolares. Actualmente tenemos tres consorcios de Sector escolar liderados por los CPR de Almendralejo, Caminomorisco y Badajoz.

6.8. NECESIDADES Y PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ANL.

Necesidad detectada	Propuesta de Actividad
<ul style="list-style-type: none">▶ Déficit de la competencia y destrezas orales▶ Escaso repertorio lexical específico según ANL	<ul style="list-style-type: none">▶ Seminarios de conversación de diferentes niveles B2 y C1▶ Actividades de inmersión local con profesorado nativo▶ Inmersiones en el extranjero
<ul style="list-style-type: none">▶ Necesidad de actualización metodológica y didáctica	<ul style="list-style-type: none">▶ Actividades formativas en torno a la metodología <i>AICLE</i> y píldoras <i>CLIL</i> complementarias, Jolly Phonics, Literacy, etc.
<ul style="list-style-type: none">▶ Necesidad de Recursos y herramientas digitales para las ANL	<ul style="list-style-type: none">▶ Cursos de Actualización tecnológica con herramientas digitales diversas▶ Curso de formación y Seminarios on-line
<ul style="list-style-type: none">▶ Falta de materiales digitales propios	<ul style="list-style-type: none">▶ Elaboración de material digital de ANL en la Plataforma Scholarium para disponer de un repositorio

Como conclusión de este apartado, el resumen de actividades reseñadas, desarrolladas en los *CPR* de Extremadura a lo largo de estos últimos 18 años, traduce el interés por parte de la Consejería por implantar un modelo de enseñanza bilingüe de calidad. Los *CPR* han respondido a esta demanda organizando actividades que respondieran a esta necesidad de actualización lingüística, didáctica, metodológica y tecnológica.

El esfuerzo por todas las partes ha sido inmenso y sigue vigente el interés como lo demuestran las continuas solicitudes de formación en idiomas que se reciben.

Los especialistas en idiomas saben que el contacto con la lengua debe ser constante, los “baños lingüísticos” deben ser regulares para conservar la elocuencia, la frescura, la fluidez, incrementar el nivel de lengua, actualizar los conocimientos culturales, etc. y todo para poder impartir clases con calidad.

7. Encuesta sobre SSBB en Zonas Rurales

Cerrar esta comunicación con una relación de datos de diversa índole puede resultar ilustrativo, incluso podríamos considerarlo como una radiografía parcial de una región, pero seguiría siendo un estudio incompleto. Por ello, se decidió realizar una encuesta en centros de Primaria y Secundaria de dos localidades rurales de Extremadura alejadas geográficamente, con el fin de conocer el sentir del profesorado implicado en la enseñanza bilingüe, su implicación y aprovechamiento en la formación, su apuesta metodológica, su *savoir-faire* en el aula así como algunas observaciones. Observaremos cómo los resultados entre el norte y el sur guardan muchas similitudes.

Pero previamente nos vamos a detener en la Evaluación Integral de *SSBB* en Extremadura. Este estudio del Servicio de Evaluación y Calidad de la

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura se realizó al término del curso 2013.

Incluyó aspectos sobre el funcionamiento de los programas de secciones bilingües, su evolución, el grado de consecución de sus objetivos y las implicaciones de la implantación del programa en aspectos tales como los intereses y motivaciones de la comunidad educativa, su estructura y funcionamiento, la coordinación, la metodología, el clima escolar o el cumplimiento de la normativa.

Como posibilidades de mejora se apuntaron ya una mayor oferta específica de formación para el profesorado, la diversificación de los idiomas, la flexibilización y el apoyo institucional durante los primeros momentos de la implantación, así como la continuidad del programa en los cambios de etapa, especialmente en Bachillerato y Ciclos de FP.

De los resultados de ese estudio cuya participación fue muy alta, 195 centros, conviene señalar los aspectos relevantes para el tema que nos ocupa, la formación del Profesorado.

7.1. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La participación del profesorado de *SSBB* en actividades de formación es extremadamente alta.

El 86,8% de las *SSBB* incluye algún miembro que está estudiando en EOI. El 81,0% participó en jornadas de formación específicas para el profesorado de secciones bilingües; un 70,4% en cursos de formación en *TICs*.

En el registro de actividades de formación del profesorado del curso 2012/13 figuran un total de 10.311 horas de formación en metodología *AICLE*.

En cuanto a las actividades del Programa *PALE*, el 51,3% aprovechó las becas y ayudas a la formación en lenguas extranjeras y un 36% disfrutó de estancias o licencias por estudios en el extranjero.

La formación permanente se extiende más allá de las actividades ofrecidas por la Consejería de Educación: el 45% reporta otras actividades de formación.

La utilidad y aprovechamiento de las actividades de formación del profesorado es valorada, en general, de forma muy positiva.

En especial, las becas de formación y las estancias en el extranjero son valoradas como “imprescindibles” por aquellos profesores que han podido participar.

La formación en *EOIs* son también ampliamente recomendados.

Son estimadas como menos provechosas las jornadas regionales, sugiriéndose el intercambio de experiencias en grupos más reducidos.

A la mayor parte del profesorado de *ANL* (46,7%) le gustaría que se organizaran más encuentros entre profesores de *SSBB* para compartir experiencias.

Un 27,7% manifiesta no haber recibido ninguna información al respecto.

De esta macroencuesta pasamos a analizar y comentar los datos obtenidos en una encuesta puntual y local en Moraleja (Cáceres) y Zafra (Badajoz), en la que veremos que los resultados actuales no distan mucho de los obtenidos en 2013.

El análisis a continuación se realiza por bloques temáticos:

1. Competencia Lingüística

1.1. Competencia Lingüística del alumnado como consecuencia de la enseñanza bilingüe

Algo más del 60% considera que la enseñanza bilingüe es una forma de mejorar la competencia lingüística del alumnado. Sin embargo, un 35.5 % señala que en esta mejora existen matices.

1.2. ¿Nivel B2 ó C1?

En cuanto al nivel de competencia lingüística del profesorado es llamativo el porcentaje casi equitativo en las respuestas. Un 54% considera el B2 un nivel aceptable, mientras que un 45% estima que la Consejería debería accionar mecanismos para lograr la adquisición del C1.

2. Herramientas metodológicas para DNL

Resalta la importancia del uso de la metodología *AICLE* con un 64% a la par que un 32% desestima esta metodología porque utiliza la suya propia adaptada. Un 29% trabaja mediante *UDIs* interdisciplinares y un 43% incluye actividades de refuerzo en lengua extranjera.

2.1. Herramientas metodológicas para L.E.

Destaca que el 91% utiliza los recursos digitales de Internet aunque no de forma aislada. Casi el 50% combina el uso de la lengua extranjera con la utilización de los recursos multimedia.

Sólo un 22% utiliza un sola herramienta, en este caso las *UD* para *PDI*.

Destacamos el escaso uso de herramientas tipo Literacy que contrasta con el uso más extendido de Jolly Phonics.

3. Formación del profesorado

Los resultados traducen un alto aprovechamiento de la formación, un 70% considera que optimizan la formación genérica recibida.

3.1. *PALE* e Inmersiones lingüísticas

Un 72% han participado en inmersiones lingüísticas organizadas por CPR de Extremadura frente a un 21% que no participó por la logística que conlleva una actividad de este tipo.

El 34% participó en los programas *PALE* y/o *PIALE*, y sin embargo el 53% no tuvo posibilidad de participar en estos itinerarios formativos que no

alcanzaron a las generaciones posteriores al 2013 de habilitados lingüísticos. Dentro de este porcentaje, un 16% no llegó a tener una información específica de estos programas.

Esto traduce una difusión parcial o deficiente de los programas mencionados.

Pensando en la mejor difusión de este tipo de actividad el *SIFP* ha habilitado mayores cauces de difusión, un espacio específico de inmersiones dentro de la web corporativa, una amplia difusión en redes sociales y app que respaldan a su vez todos los CPRs.

3.2. Modalidades de formación

Aquí resalta la asistencia a cursos de Metodología *AICLE*, un 93 % y Jornadas de *SSBB*, un 59%.

También es significativo el alto porcentaje de asistencia a la *EOIs* y, por consecuencia, el número de titulaciones procedentes de las *EEOOII*.

Contrasta con un bajo 19% de concesión de becas a la formación en lenguas extranjeras y la participación de un 31% de actividades no ofrecidas por la Consejería.

4. Desempeño y Apoyo en el Aula

Un alto 82% considera que la figura del auxiliar de conversación refuerza la competencia oral, sin embargo, el 100% manifiesta que no colabora en la elaboración de materiales siendo su función esencialmente motivadora pero no realiza aportaciones suficientes ya que en la mayoría de los casos no tienen la formación didáctica adecuada.

Al igual que la coordinación entre el Auxiliar y el profesorado de ANL es deficitaria, la coordinación entre el profesorado de ANL y el especialista es irregular. Un 20% confirma que las reuniones tienen lugar ocasionalmente.

Por último, en Observaciones destacamos algunos comentarios significativos, como puede ser lo último indicado. Los docentes de ANL echan de

menos una mayor coordinación con el especialista para poder sacar mayor provecho a su materia.

A raíz de la nueva normativa 2017 se aprecia un descontento con relación a tres aspectos relevantes como son la eliminación de la reducción horaria, del complemento salarial, así como la no concesión de créditos de innovación. Estos docentes argumentan que continúan con su formación metodológica y lingüística. Una queja que se repite es la ausencia de Auxiliar de conversación en las secciones bilingües, a pesar de ser una obligación por parte de la Administración autonómica y estatal.

Todo esto nos conduce hacia una reflexión final que concierne a estos elementos satélites:

- La necesidad de dar el salto cualitativo del B2 al C1. Resulta obvio que a mayor nivel de competencia lingüística mayor soltura, fluidez, riqueza lexical y conocimiento intrínseco de la lengua y de todo lo que vehicula.
- La coordinación entre docentes de *SSBB*, es decir especialistas, profesorado de *ANL* y Auxiliar debe programarse de una manera armoniosa y real. Se trata de un trabajo conjunto y de apoyo logístico imprescindible para lograr aplicar la metodología *AICLE* de forma eficaz.
- Necesidad de implementar un itinerario formativo holístico y sistemático para los implicados en la educación bilingüe.
- El compromiso firme de la Administración Educativa de proporcionar un auxiliar a todas las *SSBB*. Se ha podido apreciar cómo la presencia de un auxiliar en el aula es un recurso idóneo y muy apreciado, no es sólo un apoyo y un refuerzo relevante para el especialista, es además un transmisor de conocimientos y de aspectos socioculturales de

su país de origen que proporcionan al alumnado unos valores y una visión auténtica de la cultura que representa ese auxiliar.

- Se debería incidir en la utilización de la metodología más adecuada para las secciones bilingües. En la actualidad se apuesta por la metodología *AICLE*, pero no se utiliza de forma sistemática, aún quedan docentes que prefieren utilizar otras formas de enseñar, a menudo más tradicionales.

Consideramos que la implantación de la enseñanza bilingüe a partir de 3 años es una apuesta significativa, valiente y prometedora.

Ese tramo de edad es el idóneo para adquirir de forma natural otras lenguas. Sus cerebros son más moldeables, su aparato fonador se está formando pudiendo adquirir los sonidos en estado puro, lo cual revertirá en una perfecta pronunciación. Además, está comprobado que la adquisición de una segunda lengua a edades tempranas facilita el aprendizaje de cualquier otro idioma.

8. Conclusión

La enseñanza bilingüe ha llegado para quedarse, aunque resulte evidente que aún queda mucho trabajo por hacer. La demanda social es fuerte y equipararse con Europa se impone, por ello instaurar una tercera lengua extranjera obligatoria es una prioridad. Del mismo modo, el Nivel C1 en el

profesorado debe ser una realidad para alcanzar la calidad de formación deseada.

La Consejería de Educación apuesta por los idiomas, por la formación de los docentes y por la enseñanza bilingüe. En este sentido, la formación en los CPR propone actividades innovadoras, estimulantes, encauzadas a mejorar la competencia lingüística y metodológica del profesorado, sin olvidar la motivación y compromiso, ejes de su labor diaria. Los CPR son un instrumento más al servicio de este gran proyecto contribuyendo con sus actuaciones formativas de calidad a la consecución del objetivo marcado: lograr que la enseñanza bilingüe sea una realidad en nuestra Comunidad.

9. Referencias bibliográficas

EduLEX, Legislación Educativa no Universitaria en Extremadura.

<http://edulex.net/>

DOE, Diario Oficial de Extremadura.

<http://doe.gobex.es/>

Educarex, Portal Educativo de la Consejería de Educación y Empleo,

<https://www.educarex.es/>

Evaluación Integral de las Secciones bilingües en Extremadura. EISSBB 2013/14, Servicio de Evaluación y Calidad Educativa,

Consejería de Educación y Cultura.

<https://www.educarex.es/evaluacion-educativa/resultados-eissbb.html>



Edited by

Juan de Dios Martínez Agudo,
M^a Guadalupe de la Maya Retamar and
Rafael Alejo González

Bilingual education under debate

PRACTICE, RESEARCH AND TEACHER EDUCATION

Educación bilingüe a debate

PRÁCTICA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

BILINGUAL EDUCATION UNDER DEBATE
PRACTICE, RESEARCH AND TEACHER EDUCATION

EDUCACIÓN BILINGÜE A DEBATE
PRÁCTICA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL
PROFESORADO

Edited by
JUAN DE DIOS MARTÍNEZ AGUDO,
M^a GUADALUPE DE LA MAYA RETAMAR AND
RAFAEL ALEJO GONZÁLEZ

BILINGUAL EDUCATION UNDER DEBATE
PRACTICE, RESEARCH AND TEACHER EDUCATION

EDUCACIÓN BILINGÜE A DEBATE
PRÁCTICA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL
PROFESORADO

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA

Cáceres 2019



© Los autores

© Universidad de Extremadura para esta 1ª edición

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones

C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España).

Tel. 927 257 041 ; Fax 927 257 046

E-mail: publicac@unex.es

<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-09-12126-7.

Maquetación: Control P. 927 233 223. estudio@control-p.eu



ÍNDICE

INTRODUCTION	11
SECTION 1. RESEARCH STUDIES	13
1. A LINGUISTIC ANALYSIS OF THE TYPES OF “GENRES” IN THE SUBJECT OF SOCIAL SCIENCE IN CLIL PRIMARY EDUCATION Carlos Porcar Saravia <i>C.E.I.P. Luis de Morales, Badajoz</i>	15
2. CÓMO LAS TIC CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE. ESTUDIO DE CASO COMPARATIVO EN LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Elena Suárez Núñez <i>Universidad de Extremadura</i>	31
3. COUNTERACTING REVERSE TRANSFER AND MISTAKES IN L1 IN NATIVE SPANISH STUDENTS FOLLOWING THE ENGLISH NATIONAL CURRICULUM IN SPAIN: IDENTIFICATION AND PRODUCTION IN WRITING Eva Cano Fernández <i>Universidad Camilo José Cela</i>	47
4. EVIDENCE OF EFFECTIVENESS OF BILINGUAL EDUCATION PRACTICES AND PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION José L. Arco-Tirado and Francisco D. Fernández-Martín <i>Universidad de Granada</i> and Fernando D. Rubio-Alcalá <i>Universidad de Huelva</i>	63
5. LA COMPETENCIA EN PRODUCCIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA MEDIANTE EL <i>BLOGGING</i> EN EL ENFOQUE AICLE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA: ESTUDIO DEL CASO Salvador Montaner Villalba <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	79

SECTION 2. INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS AND RESOURCES FOR BILINGUAL CLASSROOMS	97
6. ADDING VALUE TO BILINGUAL COURSES BY CO-TEACHING: A PRACTICAL CASE Arturo Peral Santamaría and Birgit Strotmann <i>Universidad Pontificia Comillas, Madrid</i>	99
7. ALIENS ON THE MOON: UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Silvia Menéndez García <i>Universidad de Oviedo</i>	117
8. BILINGUEX: RECURSOS BILINGÜES EXTREMADURA Antonio Juan Delgado García <i>Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura</i>	133
9. DESDE BARBAÑO... LA VUELTA AL MUNDO EN UN AÑO Fernando Díaz-Pinés Mansilla, Consuelo Domínguez Jiménez and Álvaro Montero Domínguez <i>C.E.I.P. Torre Águila, Barbaño, Badajoz</i>	149
10. ENFOQUE METODOLÓGICO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y METODOLOGÍA AICLE: ADVENTURES IN MONFRAGÜE Antonia Isabel Moreno Fernández and Rafael Ruíz Fuente <i>I.E.S. Zurbarán, Navalmoral de la Mata, Cáceres</i>	167
11. GRAMÁTICA E HISTORIA COMPATIBLES GRACIAS A AICLE Francisco Javier Jiménez-Ridruejo <i>I.E.S. Alagón, Coria</i> Mónica Lanero Táboas <i>I.E.S. Jálama, Moraleja</i>	185
12. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL TEATRO: METODOLOGÍA Y PRAXIS Ana María Gómez Lorenzo <i>I.E.S. El Brocense, Cáceres</i>	201

13. LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO B1: OBJETIVO PRIORITARIO DE UNA SECCIÓN BILINGÜE	
Luis Ignacio Mur Idoy and M^a José Vicente Salgado	
<i>I.E.S. Sáenz de Buruaga, Mérida, Badajoz</i>	219
14. PROPOSITION DE SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE INNOVANTE EN CLASSE DE FLE	
Sandra Saraiva da Venda	
<i>I.E.S. Virgen de Gracia, Oliva de la Frontera, Badajoz</i>	235
15. REDESCUBRIR EL ESPACIO HISTÓRICO DE UNA CIUDAD	
M^a Dolores Ballesta García and Ángel Muñoz Álvarez	
<i>C.E.I.P. La Asunción, Cáceres</i>	263
16. TRABAJO COLABORATIVO, CONTENIDOS DIGITALES Y EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE	
M^a Isabel Acero Fernández, Antonio Carrasco Berrocal and Alejandro Tostado Díaz	
<i>I.E.S. Rodríguez Moñino, Badajoz</i>	279
SECTION 3. BILINGUAL TEACHER EDUCATION	301
17. PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DAFO	
Eduardo Javier Carrasco Gil	
<i>Universidad de Alcalá</i>	303
18. TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECCIONES BILINGÜES EN EXTREMADURA. ¿HACIA DÓNDE SE ENCAMINA?	
Nuria Elvas Gayo	
<i>C.P.R. de Zafra</i>	
Margarita Sánchez Herrera	
<i>C.P.R. de Hoyos</i>	321

INTRODUCTION

Perhaps what characterises bilingual education today more than anything at least in Spain is the existing diversity of CLIL programme formats and practices as CLIL is currently understood and implemented in different ways in praxis, as Cenoz et al. (2014) remind us. Indeed, such diversity of models mainly becomes apparent in the design and implementation of varied classroom practices, as well as in the diverse instructional contexts, as clearly evidenced in this book.

This edited volume contains a selection of papers presented at the *V International Conference on Bilingual Education in Educational Institutions*, which was held on October 19-21, 2018 at the University of Extremadura, Spain. This conference was organised by the University of Extremadura together with the Spanish Association for Bilingual Education. These proceedings include the revised versions of the 18 papers that were selected according to a set of well-established quality criteria.

We do hope the readers will find this volume very informative and helpful for their daily classroom practice.

Editors

Juan de Dios Martínez Agudo
M^a Guadalupe de la Maya Retamar
Rafael Alejo González

SECTION 1
RESEARCH STUDIES

CHAPTER 1

A LINGUISTIC ANALYSIS OF THE TYPES OF “GENRES” IN THE SUBJECT OF SOCIAL SCIENCE IN CLIL PRIMARY EDUCATION

Carlos Porcar Saravia
C.E.I.P. Luis de Morales, Badajoz

Resumen: Este estudio se centra en identificar qué géneros o diferentes tipos de textos se utilizan con más frecuencia en una asignatura AICLE como las Ciencias Sociales en cuarto curso de Educación Primaria. Primero, se hace una reseña de estos tipos de textos académicos y se proporciona una clasificación de los diferentes géneros encontrados en esta asignatura y en este nivel. En segundo lugar, se realiza un análisis de los tipos de textos más relevantes encontrados en un libro de texto de Ciencias Sociales publicado por una editorial muy utilizada en el sistema educativo español. Y, finalmente, se exploran algunas pautas útiles para que los profesores los exploten desde un punto de vista gramatical y léxico a fin de facilitar el proceso de aprendizaje a los alumnos de este nivel educativo.

Palabras clave: AICLE, géneros, Ciencias Sociales, Educación Primaria.

Abstract: This paper focuses on identifying what genres or different types of texts are more frequently used in a CLIL subject such as Social Science in the fourth year of Primary Education. It first reviews these types of academic texts and provides a classification of the different genres found in this subject at this level. Secondly, it reports on the analysis of the most relevant types of texts found in a Social Science textbook published by a publishing house widely used in the Spanish mainstream educational system. And finally, it explores some useful guidelines for teachers to exploit these genres from a grammatical and lexical point of view in order to facilitate the learning process to students at this educational level.

Key words: CLIL, genres, Social Science, Primary Education.

1 INTRODUCTION

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle, Hood and Marsh, 2010). As stated in their definition, it suggests that the content is conveyed using an L2 and the L2 is conveyed using the content. So, both content and language in CLIL act as inseparable fitting

pieces that must work together. But the way in which the acquisition of content and the acquisition of the language conveying it takes place opens a new and different panorama when compared to traditional classes of language and content as separate learning aims. The importance of the language to which CLIL students are exposed to lies not only in language itself but also in the way in which language is used to convey these contents. In this sense, textbooks have traditionally been one of the main resources employed to access content in CLIL subjects in Primary Education. However, these textbooks are written in an academic language full of expressions of a high grammatical complexity and technicality, accuracy and a tight hierarchical organisation that reproduce many of the different genres or types of texts identified by the Sidney school in the 80s and that were subsequently implemented in the Australian curriculum over the years. All of this certainly poses great difficulty for students that must face these texts for the first time at school.

2 OBJECTIVES

Thus, and due to the importance that the knowledge of genres implies, in this paper an analysis of the most relevant genres used in a Primary Education Social Science textbook of a well-known publisher in the Spanish mainstream educational system will be carried out, a classification of the different genres we can find in these contexts of CLIL will be pinpointed and some useful ways for teachers to exploit them from a grammatical and lexical point of view in order to facilitate the learning process to students of this educational stage will also be explored.

3 THE ESSENCE OF CLIL AND THE LANGUAGE OF SCHOOLING

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an umbrella term (Marsh, 1994) that refers to an educational approach aimed to, according to its original concept, teach content subjects through a foreign language. So, language is used as a medium for learning content, and the content is used in turn as a resource for learning languages. (European Commission, no date). However, language in CLIL plays a fundamental role in communication in the classroom, that is the axis for the development of learning. And given the complexity of CLIL, which lies in the fact that individuals carry it out using the vehicular language (Coyle et al., 2010), it is frequent to find students that lack the necessary language proficiency for the learning context

in which they are involved, so it is especially significant to make the relationship between the objectives of the content and the language explicit. Key language basics such as the triangle model (Mehisto et al., 2008) and the language triptych (Coyle et al., 2010) give sense to the essential role that language plays in CLIL. But additionally, some further fundamentals in relation to the kind of language used in CLIL settings are necessary to better understand the aims of this paper. On the one hand, the two relevant patterns of language acquisition that Cummins (1979) differentiated when he conducted his research with bilingual children: BICS or the day-to-day language skills needed to interact socially with other people, and CALP that refers to formal academic language or the language of schooling, which is essential for learners to succeed in academic areas. And there is a clear distinction between the two of them in that academic language is found to be a compact, accurate, and authoritative type of language that uses sophisticated vocabulary and complex grammatical structures that can hinder understanding and become an obstacle for students' learning. On the other hand, the disciplinary language, which involves specialized vocabulary and grammatical structures that are specific to a given discipline and aimed at constructing content knowledge in academic areas. Geography and History, study topics of this paper, are learning areas subject to specialized vocabulary corpora that are specific only to those academic contexts. Words like "atmosphere" or "population" in Geography, and "Palaeolithic" or "conquer" in History belong, respectively, to their own different corpora of vocabulary. It is therefore not surprising that these two types of languages pose an additional difficulty to students who must strive to become proficient in language types they thoroughly lack throughout their schooling years. In order to overcome this difficulty, students must master the necessary skills to navigate through academic texts to find the linguistic cues that can help them shed some light on the understanding of a topic in a specific content subject.

4. THE LANGUAGE OF SCHOOLING AND GENRES

Genres emerged in schools of inner-city Sidney in the 1980s when a group of researchers compiled and analysed the texts produced by students in need to improve their literacy outcomes. As a result, a corpus of texts with different purposes was collected by this research team, that based their investigation on Michael Halliday's Systemic Functional Linguistics (1961), which describes how language is used in social contexts, and described "the variety of purposes for which language is used

in the curriculum: instructing, entertaining, informing and describing, explaining and arguing.” (Jones & Derewianka, 2016). Martin, Rothery and other scholars described these texts with different purposes as genres and identified some essential text types for the Primary Education stage: information reports, procedures, narratives, explanations and expositions that unfold in a relatively predictable way and use both academic and disciplinary languages. According to Martin and Rose (2003), a genre is “a staged, goal-oriented social process. Social because we participate in genres with other people; goal-oriented because we use genres to get things done; staged because it usually takes us a few steps to reach our goals”. In this vein, Llinares, Morton & Whittaker (2012) explain in relation to genres as being staged and goal-oriented that: “Discourses in school subjects are structured to do different things, just as they are in everyday life.”, and they add: “...we don’t just use different lexical items but we go through a number of different steps, or stages, using language to achieve a goal” [...] in most cases, this order is important if we want the interaction to reach its aim successfully...”. (Llinares et al. 2012, p. 109). Thus, and to summarize, genres can be defined as the types of texts found in academic settings that seek to achieve different social goals, unfold according to different stages, and have specific structural and language features according to these purposes.

5. PREVIOUS RESEARCH ON GENRES

In the Anglo-Saxon countries, there is a wealth of studies on genres in Primary Education. (Martin, 2000; Martin & Rose, 2005; Rose, 2009) However, so far, studies that have been carried out regarding genres and their application in the classrooms in Spain have focused mainly on the stage of secondary education (Dalton-Puffer, Nikula & Smit., 2010). Other authors like Llinares (2012) show the importance of the use of genres in this stage, analysing a wide range of them in different subjects. Others focus more specifically on the genres of History (Coffin, 2006), whose research and her diligent classification of genres in this field, has helped to write this paper. Some of them make interesting contributions related to proposals for language organisation in CLIL education based on genres resulting in a multilingual genre map across the curriculum in Secondary Education (Lorenzo, 2013). However, there do not seem to be many studies that focus on the use of genres in general and particularly in Social Science in the stage of Primary Education in the context of Spain.

6. A PROPOSAL OF CLASSIFICATION FOR SOCIAL SCIENCE GENRES IN PRIMARY EDUCATION

According to this previous research on genres and in order to carry out this analysis on genres, several previous classifications proposed by different scholars have been considered. Firstly, the general classification that the Department of Education of the Government of Australia has developed over the years in Primary Education since it certainly best adapts to the contents of the disciplines, academic year and educational stage on which this study focuses. It proposes the following different types of texts: **recounts**, that retell significant past events; **narratives**, used to entertain and perhaps instruct about cultural values; **procedures**, that instruct how a task is to be accomplished; **information reports**, that describe and/or classify our living and non-living world; **explanations**, that account for why things are as they are or how/why something occurs; **arguments**, that put forward a point of view or justify a position being taken by the author; **discussions**, that present a case for more than one point of view about an issue; and **reviews** that assess the appeal and value of a work/performance and make a recommendation. The same source also includes an overview of each genre's main structures and features. (Professional Learning Module: Genres in Primary School, no date). Secondly, the classification offered by Llinares et al. (2012) as they provide a detailed map of genres for these disciplines in Secondary Education. Thirdly, the detailed classification that Coffin (2006) offers specifically for the discipline of History. Finally, the classification provided by Fortune and Tedick (2003) since it offers detailed information on key structural and linguistic features of each genre. In any case, characteristics of all these previous classifications have been taken into consideration in order to create a genre map for the discipline of Social Science in the 4th grade of Primary Education. It should be noted that this study focuses on the texts of a subject such as Social Science in Primary Education in Spain and that: "As genres are culturally embedded, differences in genres in different countries are sure to be found. "(Llinares et al. 2012, p.111) Thus, this paper focuses on the analysis of the texts found in the topics of Geography and History of a specific textbook, referred to the Spanish educational context and based on the classifications previously discussed. Therefore, there is a high probability of finding variations both in the themes of these subjects, the genres related to them and their evolution over time. Moreover, it is important to note that the classification has been divided into two main groups according not only to the themes but to the kind of texts found in them; expository and activity texts, in order to apply a differential treatment when carrying out the

analyses. Likewise, the recurrence of the genres has also been considered in order to establish an order of appearance in the proposed classification. The classification proposed in this linguistic analysis, considering the different types of texts found in the textbook analyzed, is as follows:

Table 1. Proposal of Social Science genres for the 4th year in CLIL Primary Education

GEOGRAPHY	HISTORY
1. Expository texts	1. Expository texts
1.1. Geography report	1.1. Period study
1.1.1. Geographical report (Aspects)	1.2. Recounts
1.1.2. Geographical report (Classifications)	1.2.1. Historical recounts
1.1.3. Geographical report (Components)	1.2.2. Biographical recounts
1.2. Geographical explanations	1.2.3. Autobiographical recounts
1.2.1. Causal explanations	1.3. Historical explanations
1.2.2. Consequential explanations	1.3.1. Causal explanations
1.2.3. Sequential explanations	1.3.2. Consequential explanations
1.2.4. Factorial explanations	1.4. Macro-historical recount
1.2.5. Geographical explanation cluster	2. Activity texts
1.3. Macro-geographical report	2.1. Procedures
2. Activity texts	
2.1. Procedures	
2.2. Arguments	
2.3. Discussions	
2.4. Explanations	

7. METHODOLOGY

The methodology to carry out this linguistic analysis consisted in the compilation and subsequent analysis of the texts found in a Primary Education Social Science 4th year textbook of a well-known publisher widely used in this educational stage in Spanish schools, in order to locate the presence of the different genres to which the Australian curriculum refers. The subject in this book and level is divided into 3 modules; one of them with intermediate content between the 3rd and 4th years and, two other modules referring to the 4th year itself. In this subject two main sub-disciplines are found: Geography and History, each of which is developed under various main topics throughout the aforementioned modules. The contents of these modules and topics have been divided into two groups: a corpus of 88 expository or informative texts and a corpus of 42 activity texts out of a total of 340 assignments

proposed in this material. In both cases, a detailed survey has been conducted in order to find the most frequent genres.

8. ANALYSIS OF "GENRES" IN THE TEXTS AND RESULTS

According to the classification proposed in this linguistic analysis, and given the limits of this paper, we will focus on the most relevant genres found in the textbook analyzed according to the two main themes into which the subject of Social Science is divided: Geography and History.

8.1. RESULTS IN GEOGRAPHY AND HISTORY IN THE EXPOSITORY TEXTS

In relation to the theme of Geography, the most frequent genre is the information report, which is a kind of text that provides information on a variety of topics: water, rocks, human population, climate... and typically includes the following stages: Identification ^ Description. Information reports, introduced in this paper as Geographical information reports, can be classified into three main groups. Firstly, the Geographical information report (aspects) subtype, which is referred to a description of the different aspects of our most immediate environment. An example of this type of text can be seen in Table 2.

Secondly, the Geographical information report (classifications) subtype, where the information is commonly classified, described and explained in different paragraphs, as shown in the example of Table 3 about the three different types of rocks found in our planet: igneous, sedimentary and metamorphic.

And thirdly, the Geographical information report (components) subtype, which is a description of the constituents that make up the whole. Table 4, about the different layers of Planet Earth, exemplifies this subtype of information report.

Table 2. Geographical information report (aspects)

IDENTIFICATION	Living in a city
DESCRIPTION	<p>Most people in Spain live in cities or towns. Cities and towns have different zones. A zone is an area of a city or town with its own characteristics.</p> <p>The city centre or town centre is usually the oldest zone. It has the main square and the town hall or city hall. The buildings aren't very tall and the streets are often narrow. There are usually historical buildings there, as well as offices, museums, theatres and cinemas. There isn't usually a lot of space.</p>

Table 3. Geographical information report (classifications)

IDENTIFICATION	Rocks
DESCRIPTION	<p>The Earth's crust is made up of rock. There are three main different types of rock: igneous, sedimentary and metamorphic.</p> <p>Igneous rock. This rock is deep inside the Earth. It's very hot here and the rock melts. When there is a volcanic eruption, this hot rock is blown out by force from the Earth's mantle, the layer underneath the crust. When the melted rock cools down, it makes igneous rocks such as granite and basalt. They are often found in landscapes with large stone structures.</p> <p>Sedimentary rock. Sedimentary rock is made of fragments of rocks, dead vegetation and animal matter which have settled onto the Earth's surface and formed a solid mass. It is most often found at the bottom of lakes and oceans. It usually forms layers. Sandstone, shale and coal are some examples of sedimentary rocks.</p> <p>Metamorphic rock. Metamorphic means a change of form. Metamorphic rock forms when there are movements in the inner layers of the Earth. Heat and pressure act on other rocks and change them into metamorphic rocks. Marble and slate are examples. Marble is formed from clay and slate is formed from limestone.</p>

Table 4. Geographical information report (components)

IDENTIFICATION	The Earth's layers
DESCRIPTION	<p>The Earth has three mains parts: the atmosphere, the hydrosphere and the geosphere.</p> <p>The atmosphere is the layer of gases around the Earth. It's mainly made up of nitrogen and oxygen.</p> <p>The hydrosphere is all the water on Earth. this water can be liquid, solid or gas. Most water on Earth is liquid.</p> <p>The geosphere is the solid part of the Earth. It's divided into layers:</p> <ul style="list-style-type: none"> – The crust is the outer layer. It's made of solid rock. – The mantle is under the crust. It's made of magma. Magma is semi-liquid rock. It's very hot. – The core is the inner layer. It's mostly made of iron. This layer is the hottest.

Geographical information reports and their different subtypes seem to be quite relevant in expository texts of this Primary Education Social Science textbook since they are the most recurrent types of texts found in this analysis. The reason for this recurrence may be found in the fact that information reports provide much information

that students are traditionally expected to learn. In this vein, Geographical information reports typically include some collaborative genres that make the structure of texts much extensive and elaborated. On the one hand, they include the genre of explanations, which extends the meaning of key technical terms found in information reports. The main types of explanations found in Geography are the causal and consequential Geographical explanations, which account for why things happen in a particular way or why or how something takes place. The main connectors used in these types of texts are “because” and “because of”. An example of this can be found in Table 6. Also, these explanations are frequently linked to each other in a cause-effect relationship, for example, using structures such as “This means”, which explains the effect, the result or outcome of a fact provided in a preceding sentence, as shown in Table 5.

Table 5. Geographical explanations

IDENTIFICATION	Population changes
DESCRIPTION	The population can change. The population can increase. This means there are more people. The population can decrease. This means there are fewer people. Birth rates and death rates change the population. The birth rate is the number of babies that are born. The death rate is the number of people that die.

Moreover, a type of explanation found in the texts of this analysis that deserves special consideration is, as termed in this paper, the Geographical explanation cluster, which is an accumulation of explanations within the same paragraph. Thus, explanations in these clusters follow one after another providing readers with much information that is difficult to process. They may include causal and consequential explanations together with relative clauses that help to expand the meaning of a technical term as in the sentence (...and, there’s also the atmosphere, which is all around the Earth). An example of a Geographical explanation cluster is shown in Table 6.

Table 6. Example of a Geographical explanation cluster (1)

IDENTIFICATION	Planet Earth is often called “the Blue Planet” because it’s made up mostly of water. It has different layers. Some of these layers are under the surface, and there’s also the atmosphere, which is all around the Earth. Planet Earth is always moving. Its movements cause the different seasons. They also produce day and night. By the end of this unit you will know about the Earth’s movements and layers, and about how we represent our planet.
-----------------------	---

Explanation clusters are frequently found in the introductions of the textbook units as shown in the previous example in Table 6 or embedded in information reports to help students understand specific challenging concepts, as that of “tectonic plates” shown in Table 7.

Table 7. Example of a Geographical explanation cluster (2)

IDENTIFICATION	<p>Tectonic plates</p> <p>As the plates are always moving, sometimes they bump into one another. The places this happens most are the fault lines. This movement can cause earthquakes. If this happens, the Earth moves and sometimes opens up. This can cause a lot of damage to land, people and buildings. Sometimes these earthquakes form under the sea and cause giant waves called a tsunami.</p>
-----------------------	---

On the other hand, also as a collaborative genre of Geographical information reports, readers can find the minigenre of definition (Llinares et al., 2012, p.117), which is a type of text that provides a formal statement of the meaning of a technical term, and that is frequently complemented by the genre of explanation. Some examples of collaborative work between definitions and explanations can be found in Table 6 about the term “atmosphere”, and in Table 7 about the terms “fault lines” and “tsunami”. In any case, this type of genre certainly deserves a separate study because of the rich variety of structures found in the textbook analysed.

Finally, Geographical information reports are so extensive and elaborated in terms of structure and use of language features that may give rise to a rather intricate combination of types of texts or embedded genres, described in this paper as macro-geographical reports. This overwhelming amount of information is categorized, described and explained according to different subheadings and displayed in different paragraphs and on several pages in the Social Science textbook analysed. In that sense, this term of macro-genre is not new for the Systemic Functional Linguistics. Hyland (2002) refers to macro-genres saying that they are “*texts which combine more fundamental elementary genres such as recounts, narratives, explanations, and so on.*” (Hyland (2002, p.123). But again, this type of genre also deserves further study.

Regarding the theme of History, the most salient genres are the period study, which is an extensive type of text that describes the characteristics of a historical time span; and the Historical recount, which retells significant past events in order to inform the reader. A period study may include recounts or even biographical

recounts, a subtype of recount that retells relevant events in the life of a historical character. As a result of this, period studies can eventually be so extensive that they turn into what is termed in this genre analysis as a macro-historical recount. In this sense, macro-historical recounts parallel those macro-genres found in Geography since they both include embedded genres which turn a text into a great wealth of information. An example of a period study that includes embedded Historical and biographical recounts is shown in Table 8.

**Table 8. Example of a period study that includes embedded genres
(Historical and biographical recounts)**

1 (PERIOD STUDY) PERIOD IDENTIFICATION	The Roman Conquest
DESCRIPTION 2 Historical recount (Background) (Record of events)	At the beginning the Romans didn't control all of the Iberian Peninsula. They fought different wars against the Celtiberians for almost 200 years. Viriato was the leader of the Lusitanians. They were a Celtiberian tribe living in the west of the Iberian Peninsula. Viriato fought against the Romans. He won some victories but he was killed in 139 B.C.
3 Biographical Recount Orientation Record of events	Numantia (Numancia) was a Celtiberian city. Its inhabitants fought against the Romans. In 134 B.C. a Roman general called Scipio Aemilianus attacked Numantia. There was a siege. Scipio won and took control of the city.
4 Biographical Recount Orientation Record of events (Evaluation)	The Roman conquest ended in 19 B.C. This was when the Romans controlled all of the peninsula.

Period studies and recounts use salient language features such as human participants, “Viriato” or “Scipio”; the past tense, “fought”, “won” or “killed”..., and especially time markers like “in 134 B.C.” that help to structure the text into a historical episode and help the reader how to tackle this kind of genre, as shown in the previous example in Table 8.

8.2. RESULTS IN THE ACTIVITY TEXTS

Finally, and in relation to the activity texts, the most relevant genre found in both themes in the textbook analysed is the genre of procedure. This type of text instructs

students how to do something and commonly unfolds according to the structure: Aim ^ Equipment + Materials ^ Method. Procedures use specific language features such as commands in the imperative mood: “cut out”, “paint”, “label”, “stick”..., together with some technical terms of a given topic: “layer”, “core”, “mantle” and some structures that show place: “on the card”, when: “...when the paint is dry...” and for how long or how to carry out actions, as shown in Tables 9 & 10.

Table 9. Example of a procedure taken from the activity texts of Geography (1)

AIM	Make a model of the Earth's layers
EQUIPMENT AND MATERIALS	<ul style="list-style-type: none"> – Plasticine in various colours – Toothpicks – Small pieces of card
METHOD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Make the core by rolling a ball of red plasticine. 2. Cover the ball with a layer of yellow plasticine for the mantle and then brown plasticine for the crust. 3. Cover the ball with blue plasticine for the oceans and then make the continents using green plasticine. 4. Cut the ball in half to show the different layers. 5. Label each layer using the small cards and toothpicks.

Table 10. Example of a procedure taken from the activity texts of Geography (2)

AIM	Make a Roman helmet
EQUIPMENT AND MATERIALS	<ul style="list-style-type: none"> – Helmet template – Card – Gold and red paint – Glue
METHOD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cut out the template. Stick the pieces on the card. Cut them out. 2. Paint the crest red. Paint the other pieces gold. 3. When the paint is dry, cut strips into the crest. 4. Stick the pieces together. 5. Show your helmet to your classmates.

Finally, we could also mention other minor genres such as arguments and discussions found in the Social Science textbook analysed. However, and given the limitation of space in this paper, readers are referred only to the most frequent genres found both in the expository and the activity texts.

9. METHODOLOGICAL CHALLENGES AND GUIDELINES

As a result of this linguistic analysis, some methodological challenges and guidelines to help teachers with the implementation of genres in CLIL Primary Education can be drawn. On the one hand, and as pointed out at the beginning of this paper, these genres or types of academic texts are extremely elaborated both in terms of structure, grammar and lexis. This fact certainly makes it difficult for Primary Education students to access content, which means that they need to struggle to fully understand not only content but the way in which the foreign language is specifically used to convey meaning in CLIL subjects. In this paper, some methodological guidelines are proposed so that teachers can help their students to succeed in their endeavour to master the academic language used in these texts and eventually help them to better acquire subject content.

In relation to the types of texts or genres found in the expository texts in the textbook analysed and given the relevance of Geographical information reports in terms of recurrence, structure, and grammatical and lexical features, implementation of information reports should be promoted at school. Information reports can help students to not only learn how the most relevant linguistic aspects work within these texts but also to extrapolate how information is structured in them for other curricular contents such as Natural Science and ultimately learn how to better organize information. In this vein, it would be advisable for teachers to highlight the specific language features of these genres when using the texts in their classes in order to support students with difficulties when accessing content. This will definitely help students crack the genre code and make these academic texts and the subject content more understandable. Additionally, information reports are usually accompanied by labelled illustrations, diagrams, graphs or tables that support the information in these written texts. But these texts frequently include graphic organizers as extra informative items that need to be interpreted with some help on the part of teachers. What most CLIL teachers do first in their classes when they start a lesson is to have their students read texts and use graphic organizers as a means to complement the information in texts. However, a suitable tip for CLIL teachers to better exploit genres could be to start lessons with some basic information such as some key words related to a selected topic displayed in a picture, diagram or graph and use this information as a point of departure to later build the rest of the information students need and have in these texts. Thus, from this basic structure, teachers can progressively add more details such as

elaborated explanations or definitions. In this sense, this is much related to the idea of scaffolding, where graphic organizers play an important role. Graphic organizers such as diagrams and word maps should certainly be included at the beginning of units in CLIL lessons and not as simple assignments in the activity texts as seen in the textbook analysed since they can be an added value to the teaching of both content and language in a CLIL subject.

On the other hand, and as discussed above, definitions are of great relevance in information reports since they provide key information about different topics in Social Science. In this sense, it is highly recommended the use of PIFs (Personal Idiom Files) or “glossaries created by learners which provide words and definitions as well as examples of words or phrases in a context where the meaning of the word is clear”. (Dale, Es & Tanner, 2010, p.56). This is because of the importance of definitions in these academic texts especially in information reports since they typically provide key information in the different topics in Social Science. Moreover, teachers are suggested in this paper to promote the use of PDFs (Personal Definition Files), which provide students with their own repertoire of different ways to define the same disciplinary term according to the variety of ways found in other Primary Social Science textbooks. Additionally, a glossary that includes pictures of those difficult disciplinary terms may also be welcome.

Also in the expository texts, some other relevant genres or types of texts can be found: period studies and recounts. They are structured according to a time sequence, so the highlighting of specific language features like human participants, time markers and verbs in past tense as specified in tables 11 & 12 can help students identify the main events within the text. In any case and considering the kind of information reports and recounts analysed, it would be interesting to have more authentic texts in the CLIL textbook analysed since it gives the impression that most of these texts have been simplified.

In terms of activity texts, procedures are the most relevant types of texts found in this analysis. They follow a specific pattern that students have for long used throughout their schooling years. But procedures include many instructions used in imperative mood that students don't know. Thus, the use of pictures to convey the meaning of verbs in procedures should be promoted as this combination of visual aid and text can help students to better understand instructions. Moreover, students typically elaborate materials that can be presented later to their teachers, peers or other stakeholders in their educational communities. So, some signpost

language for students to make their oral presentations masterfully would also be helpful in these texts.

On the other hand, and in general when addressing genres in content subjects in CLIL Primary Education, teachers are also encouraged to use text deconstruction (Martin, 1999) in order to facilitate students' learning. This complex process involves firstly raising awareness of genres in general as academic texts. Secondly, identifying the most predominant genre and other embedded genres used in a text. Thirdly, illustrating how texts are structured and what specific language features have according to each genre's goals. Fourthly, breaking texts into smaller chunks of language with the purpose of language simplification and better information management in order to facilitate content acquisition. Fifthly and lastly, putting all these chunks of language back together to eventually gain a suitable and accurate understanding of both language and content.

Finally, it should be noted that a close collaboration of content teachers with literacy teachers is of paramount importance for reviews of the different genres' grammatical and language features in order to reinforce second language learning. The presence of different genres in CLIL subjects and the difficulty that language entails in these academic texts pose great difficulties to Primary Education teachers, who must be well trained in this specific language and better equipped with the necessary pedagogical tools to help students how to navigate CLIL texts. As a result of this research, some valuable information about structural and specific language features of Social Science genres in the 4th year of Primary Education has been collected. This information can be used by both content and literacy teachers in order to make students' command of the academic language used in these texts improve. Please, see Figure 1 below for details of those structural and language features of genres found in this analysis.

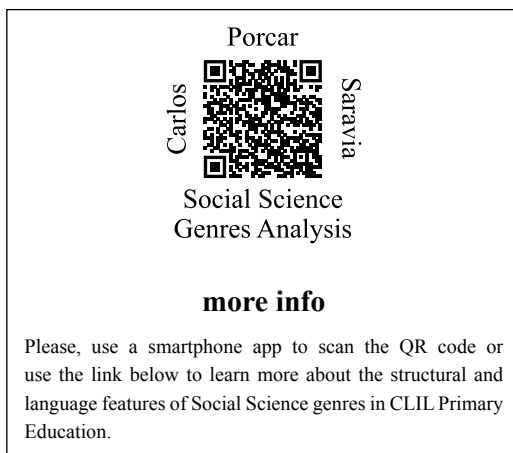


Figure 1. Structural and language features of Social Science genres (Geography and History) in CLIL Primary Education. Source: <https://drive.google.com/open?id=1w76wa-uGZSI4QQ9lB20vF9WHefxDOYcl>

10. REFERENCES

- Australian Curriculum Genre Maps (2014). Retrieved from https://sapsp7.weebly.com/uploads/2/4/7/3/24735495/genre_maps_of_the_australi.pdf
- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Coyle, D. Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L., Es, W. van der, & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Expertisecentrum mvt.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing.
- Fortune, T. W. & Tedick, D. J. (2003, October). The Six Prototypical Written Text Types (Genres) of Schooling. Retrieved from http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/curriculum/textanalysis/Prototypical_Written_Text_Types.pdf
- GXB genre across borders (2018). Retrieved from <http://genreacrossborders.org/gxb-glossary/macro-genre>
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Jones, P., & Derewianka, B. (2016). A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice. *Sprogforum*, 63, 24-34.
- Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lorenzo, F. (2013). Genre-based curricula: Multilingual academic literacy in Content and Language Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 375-388.
- Macro genre | Genre Across Borders (GXB). (no date). Retrieved from <https://genreacrossborders.org/gxb-glossary/macro-genre>
- Martin, J. (1999). Mentoring Semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In Christie, F. (ed) *Pedagogy and the shaping of consciousness* (pp. 156-184). London: Continuum.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling : A Functional Linguistics Perspective*. New York, NY: Routledge.
- Think Do Learn Social Sciences 4. (n.d.). Retrieved from <http://www.oupe.es/es/clil/primary/tldsocalsciences/Paginas/tldsocalsciences.aspx>

CHAPTER 2

CÓMO LAS TIC CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE ESTUDIO DE CASO COMPARATIVO EN LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Elena Suárez Núñez
Universidad de Extremadura

Resumen: En la sociedad actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado una revolución en todos los ámbitos de la vida de las personas. Concretamente, en el ámbito educativo, las TIC han desencadenado el desarrollo de innumerables metodologías educativas en un tiempo récord. De esta forma, son muchas las dudas que surgen en relación a las TIC y al éxito educativo, así como, al éxito de las metodologías que no requieren del uso de TIC. Teniendo en cuenta estas dos perspectivas: metodologías con TIC y metodologías sin TIC, así como la importancia del aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera, se ha llevado a cabo un estudio de caso con dos grupos experimentales (con TIC y sin TIC) de niños y niñas de 9 a 10 años de edad procedentes de dos centros educativos de Extremadura. Se han trabajado contenidos relacionados con la expresión escrita, teniendo en cuenta los parámetros establecidos en el currículo vigente para el área de primera Lengua Extranjera en el 4º curso de Educación Primaria. Las actividades que se han desarrollado con cada grupo experimental estaban estrechamente relacionadas temática y conceptualmente, siendo la única diferencia entre ambas el uso o no de TIC. Con este estudio de caso se pretende dar a conocer la eficacia de cada tipo de metodología y acceso al aprendizaje en general, y al aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera en particular.

Palabras clave: TIC, metodologías, primaria, expresión escrita.

Abstract: Currently, Information and Communication Technologies (ICT) have changed people's lives. Concretely, in the educative field, ICT have developed a great variety of educational methodologies as fast as possible. Therefore, there are a lot of doubts about ICT and the educational success, as well as the success of methodologies which do not need the use of technologies. Taking into account both methodologies with ICT and methodologies without ICT, as well as the necessity of the learning of English Foreign Language (EFL), it has been carried out a case study with two experimental groups (one of them with ICT and the another one without ICT) with children of different public schools of Extremadura who are from nine to ten years old. It has been worked different contents related to writing and taking into account the current curricula for EFL in the 4th course of Primary Education. The activities which has been developed for the two different experimental groups was both so related. Thus, the only difference between the activities of the two groups was the use or not of ICT. With this case study we try to show the efficiency of both methodologies with ICT and methodologies without ICT and, of course, the learning of EFL.

Key words: ICT, methodologies, primary, writing.

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, forman parte de nuestra vida y sería complicado imaginar nuestro día a día sin ellas. Éstas avanzan rápidamente, al mismo tiempo que crean influencia en todos los ámbitos de nuestra sociedad. En este sentido, los sistemas educativos precisan de avanzar a una velocidad vertiginosa con la intención de adaptarse a las demandas de la sociedad en relación con las TIC. Hoy en día, en los centros educativos son muchas las funcionalidades y usos que presentan estas tecnologías pero a pesar de ello sería recomendable plantearnos si realmente los alumnos aprenden mejor a través del uso de estas tecnologías o sin el uso de las mismas. Para poder responder a este interrogante se ha llevado a cabo un estudio de caso con dos grupos experimentales.

El estudio de caso ha sido llevado a cabo con alumnos de 4º curso de Educación Primaria pertenecientes a colegios públicos de entornos rurales de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Se ha trabajado la habilidad de expresión escrita con dos grupos experimentales: un grupo X de alumnos que solo han utilizado herramientas TIC y un grupo Y de alumnos que no han utilizado tecnologías.

En los últimos años se han desarrollado muchos trabajos de investigación en relación con el uso de las TIC y el éxito educativo. La mayoría de estos trabajos han cosechado resultados satisfactorios. Por este motivo, se ve reforzada la idea de que las TIC contribuyen al aprendizaje. Algunas de estas investigaciones son la de Sebastián y Garrido (2017) que realizaron un estudio de casos sobre el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, a partir del uso de las TIC en un aula de Educación Primaria. Garrido y García (2016) realizaron una investigación sobre buenas prácticas TIC en diez centros educativos de la provincia de Andalucía. Se tuvieron en cuenta aspectos como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización y gestión del centro y las infraestructuras TIC. Tondeur, Krug, Bill, Smulders y Zhu (2015) estudiaron los múltiples beneficios de las TIC en diferentes institutos de Kenia. Martínez y Barranco (2014) han investigado sobre el impacto del uso de un blog educativo en el aula de Educación Musical, así como las opiniones de los participantes. Como resultado, las opiniones fueron muy satisfactorias. De esta forma, se puede demostrar que cuanto mayor era el uso del blog mayor era el interés por el uso de las TIC. Oliveira, Martí y Cervera (2014) investigaron sobre el uso de la pizarra digital en el aula de Educación Primaria. Pudieron comprobar que el uso del libro digital en el aula favorecía

el trabajo cooperativo, la libertad de movimientos dentro del aula y por supuesto, el proceso de aprendizaje.

Todos los trabajos de investigación señalados anteriormente muestran cómo la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje consigue mejorar los resultados y, de esta forma, enriquecerlo aún más. A pesar de ello, es siempre interesante plantearnos si realmente los alumnos aprenden mejor con TIC, independientemente de las múltiples funcionalidades y utilidades que estas tecnologías aportan al sistema educativo, o si por el contrario, el aprendizaje es más completo sin el uso de tecnologías. Para ello, el objetivo de este estudio de caso es comparar el aprendizaje con y sin recursos TIC en la expresión escrita con alumnos de 4º curso de Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se pretende reflexionar sobre la situación actual de las TIC en el sistema educativo en general y en la etapa de Educación Primaria en particular. Asimismo, conocer la importancia del inglés como la asignatura de Lengua Extranjera dentro del currículo y la importancia del enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera) en la adquisición de dicha lengua, ya que dicho enfoque es muy utilizado hoy en día en entornos bilingües de aprendizaje.

2.1. LAS TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como señala García (2015), desde la sociedad se demanda a personas competentes en TIC debido a la gran evolución de dichas tecnologías en los últimos años. Por este motivo, desde el sistema educativo se pretende que todos los alumnos desarrollen competencias en relación con las TIC, y de esta forma, puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que viven.

Hoy en día, trabajamos con alumnos que han nacido en la era digital, es decir, con Nativos Digitales. Este colectivo de personas tiene la necesidad constante de vivir informado y, por supuesto, de tener acceso inmediato a la información (Gisbert y Esteve, 2011).

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se han desarrollado una serie de proyectos con la finalidad de dotar a los diferentes centros educativos del estado con las infraestructuras necesarias para trabajar con TIC en el aula. Uno de los proyectos más recientes y revolucionarios es la Escuela 2.0 que pretende convertir las aulas ordinarias en aulas digitales a través de tecnología y conectividad.

Recientemente, desde la Consejería competente en materia de educación de la Junta de Extremadura se ha desarrollado la Instrucción 20/2018 por la que se pretende que todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura desarrollen un Proyecto Educativo Digital. Dicho proyecto pretende la inclusión de infraestructuras tecnológicas y recursos metodológicos digitales en los centros educativos, así como la promoción de diferentes programas educativos: Foro Nativos Digitales, Librarium, CITE, CREA, eScholarium y RadioEdu.

Todos los proyectos desarrollados a nivel estatal y autonómico en relación con las TIC han hecho posible que aumenten las funcionalidades y usos de estas tecnologías dentro del sistema educativo.

En la siguiente tabla se recogen diferentes funcionalidades y usos de las TIC (Marqués 2013, Serrano 2013, Rodríguez 2015 y Muñoz, Ariza y Sampedro 2017).

Tabla 1. Funcionalidades y usos de las TIC

FUNCIONALIDADES Y USOS DE LAS TIC	
Profesorado	Alumnado
<ul style="list-style-type: none"> – Uso de plataformas digitales – Uso de medios audiovisuales – Acceso a entornos virtuales de aprendizaje – Uso de procesadores de texto – Alfabetización digital – Colaboración con profesorado y compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de software educativo – Uso de procesadores de texto – Uso de medios audiovisuales – Acceso a plataformas digitales – Uso didáctico – Gestión educativa – Colaboración y comunicación con alumnado y familias – Uso de herramientas de creación de contenidos

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, aparecen detallados los usos que, tanto profesorado como alumnado, pueden hacer de las TIC, no solo en el ámbito escolar sino también en el familiar. Estos usos van desde la creación de contenido didáctico por parte del profesorado, pasando por creación de documentos y trabajos por parte del alumnado, hasta llegar al uso de diferentes plataformas y recursos en el aula que permiten favorecer el proceso de adquisición del aprendizaje.

Como hemos visto a lo largo del trabajo, las TIC forman parte esencial de la sociedad actual y, por consiguiente, del sistema educativo. Este motivo refuerza la

necesidad de incluir actuaciones con TIC dentro del currículo oficial. Así, a nivel estatal, encontramos el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en adelante Real Decreto 126. En este Real Decreto, dentro de los objetivos generales (art. 7) que todo alumno debe lograr al finalizar esta etapa educativa, el objetivo i) señala la importancia de “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (p.6). El artículo 10, punto 1 del mismo Real Decreto, se establece que las TIC “se trabajarán en todas las asignaturas” (p. 7). El Decreto 103/2014, de 10 junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, en adelante Decreto 103, define las competencias clave como “un elemento fundamental del currículo a la hora de determinar los aprendizajes que se consideran imprescindibles para el alumnado, para su aprendizaje y desarrollo personal y social, así como para su participación activa como ciudadano en la sociedad y en el mundo laboral” (p. 18971). De acuerdo con la propuesta realizada por la Unión Europea actualmente encontramos siete competencias clave y una de ellas es la Competencia Digital que está estrechamente relacionada con las TIC.

2.2. LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU REPERCUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Hoy en día el inglés es considerado una lengua universal, ya que permite la comunicación entre los diferentes países del mundo. Pero, ¿cómo ha llegado a ser considerada la lengua inglesa como una lengua mundial? Para ello ha sido necesario un cambio en la naturaleza de la lengua, una flexibilización de la misma y una estandarización que, en conjunto, han desencadenado en su aprendizaje y difusión. Así mismo, el poder político y militar que tienen los países de habla inglesa también han contribuido a este hecho, por supuesto, no debemos olvidar la importancia de las TIC en este proceso (Ridsdale, 2007).

El hecho de que la lengua inglesa sea considerada como una lengua mundial, ha motivado a los creadores del currículo oficial español a dotar de gran importancia el desarrollo de las competencias en lengua inglesa en todos los alumnos del estado español. De esta forma, en la etapa de Educación Primaria, los diferentes currículos (Real Decreto 126 y Decreto 103) confieren al inglés el valor que precisa. Para ello, se han organizado las asignaturas en tres bloques, de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica. En concreto, la asignatura de Lengua Extran-

jera-Inglés se encuentra en el bloque de asignaturas troncales concediéndole así una gran carga horaria semanal y equiparando esta asignatura con otras como Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Además, según el artículo 11. Aprendizaje de lenguas extranjeras del Decreto 103, los centros educativos podrán impartir una parte de las asignaturas que componen el currículo en lengua extranjera (p. 18975). En este sentido, cada vez son más los colegios españoles que apuestan por una enseñanza bilingüe.

2.3. EL APRENDIZAJE BILINGÜE O ENFOQUE AICLE

Podemos definir, a rasgos generales, el AICLE como un enfoque educativo dual basado en la lengua y en el contenido de forma inseparable, aunque, ocasionalmente, pueda presentar mayor énfasis uno que otro (Gené, 2015). De esta forma, desde los centros educativos bilingües no solo se pretende enseñar a los alumnos la estructura propia de la lengua extranjera, sino también acercar a los alumnos al conocimiento de contenidos propios de dicha lengua que contribuyan a crear un aprendizaje mucho más sólido y completo.

En los últimos años son muchos los proyectos de educación bilingüe que han surgido en torno a la etapa de Educación Primaria con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE). A pesar de ello, es necesaria una coordinación entre los contenidos y la enseñanza, para que de esta forma, podamos proporcionar al alumnado un aprendizaje de calidad (Halbach, 2008).

3. ESTUDIO DE CASO

En este estudio de caso se han llevado a cabo tres actividades de expresión escrita 54 alumnos de 4º curso de Educación Primaria. Para realizar el estudio de caso comparativo se han creado dos grupos, un grupo X de alumnos que han realizado ambas actividades con TIC y un grupo Y de alumnos que han realizado las tres actividades sin el uso de tecnologías.

3.1. CALENDARIO

El estudio de caso se ha desarrollado en cuatro sesiones. Cada sesión se ha llevado a cabo en una semana diferente. En la primera sesión se realizó a los alumnos una prueba inicial con la finalidad de saber cuáles eran sus conocimientos sobre los con-

tenidos que íbamos a abordar a lo largo del estudio de caso. En la segunda sesión, los alumnos realizaron una invitación de cumpleaños y, sucesivamente, una postal para dar las gracias a alguien. En la tercera sesión, los alumnos realizaron un mapa mental sobre su pueblo y, a continuación, pasaron la información del mapa mental a una redacción. Por último, en la cuarta sesión, realizaron una prueba final que permitía comparar si había habido aprendizaje desde la prueba inicial o, por el contrario, no habían aprendido nada nuevo.

3.2. DATOS DE INTERÉS SOBRE LAS ACTIVIDADES

A continuación se especifican las herramientas utilizadas en cada una de las actividades que se han desarrollado, el número de alumnos que han participado en cada grupo experimental y la metodología llevada a cabo. Como podemos observar, las actividades que realizan los alumnos con TIC (grupo X) son exactamente iguales que las que realizan los alumnos sin TIC (grupo Y), siendo la única diferencia entre ambas el uso o no de tecnologías.

3.2.1. ACTIVIDAD 1. INVITACIÓN DE CUMPLEAÑOS

En esta actividad han participado 27 alumnos en el grupo X con TIC y otros 27 alumnos en el grupo Y sin TIC. Los alumnos del grupo X han utilizado una plantilla de procesador de textos, y los alumnos del grupo Y han utilizado folios de colores tamaño DinA5 y recortes de revistas.

Para desarrollar esta actividad, se comenzó realizando preguntas a los alumnos para conocer qué sabían al respecto de los contenidos que íbamos a abordar y, de esta forma, partir de sus conocimientos previos. A continuación, se procedió con la explicación de la estructura propia de una invitación de cumpleaños, dejando a los alumnos interactuar con las plantillas y solucionando así las dudas que surgían al respecto. Seguidamente, se dejó que cada alumno elaborase su propia invitación de cumpleaños teniendo en cuenta la estructura aprendida pero añadiendo los datos que ellos considerasen oportunos (día de su cumpleaños, lugar donde se iba a realizar la fiesta, hora de la celebración...). Los alumnos del grupo con TIC realizaron su producción de forma individual en un procesador de textos de un ordenador y, los alumnos del grupo sin TIC realizaron su composición de forma individual en una plantilla de un folio de color proporcionado para tal fin.

3.2.2. ACTIVIDAD 2. POSTAL PARA DAR LAS GRACIAS A ALGUIEN

En esta actividad han participado 27 alumnos en cada uno de los dos grupos X e Y. Los alumnos del grupo X han utilizado plantillas de procesadores de texto como en la actividad anterior, y los alumnos del grupo Y han utilizado plantillas en folios de tamaño DinA5.

En cuanto a la metodología empleada, al igual que en la actividad anterior, se comenzó con una ronda de preguntas planteadas a los alumnos con la finalidad de partir de sus conocimientos previos para garantizar así un aprendizaje de calidad. Seguidamente, se explicó a los alumnos los diferentes apartados de una postal para dar las gracias a alguien: comenzar con una presentación para saber a quién va dirigida (dear friend, dear mum...), continuar con el desarrollo de la postal o el texto propiamente dicho y una conclusión con una despedida indicando quién envía la postal y a quién va dirigida (kisses, i love you...). Se prestó especial atención a la estructura de “thank you for + verbo -ing”. Después de las explicaciones, los alumnos elaboraron su postal dando las gracias a quien ellos escogieron por el motivo que ellos consideraron oportuno. Los alumnos del grupo con TIC elaboraron la postal en un procesador de textos de un ordenador y los alumnos del grupo sin TIC crearon su postal en una plantilla de folio.

3.2.3. ACTIVIDAD 3. MAPA MENTAL Y REDACCIÓN SOBRE SU PUEBLO

En esta actividad, los 27 alumnos del grupo X con TIC han utilizado el programa digital Edrawmindmap para hacer el mapa mental y un procesador de textos para la posterior redacción del mapa mental. Los 27 alumnos del grupo Y sin TIC han utilizado folios de tamaño DinA3 para el mapa mental y para la posterior redacción del mismo han utilizado una plantilla en folio de tamaño DinA4.

Para el desarrollo de la actividad, primeramente se explicó a los alumnos en qué consistía un mapa mental, así como sus múltiples ventajas a la hora de organizar la información. Seguidamente, se presentó uno a modo de ejemplo. Los alumnos interactuaron con el mapa mental, ya sea a través de la pizarra digital en el caso de los alumnos del grupo con TIC o a través de formato físico en el caso de los alumnos del grupo sin TIC. A continuación, se explicó cada una de las partes del mapa y se dejó a los alumnos que elaborasen su propio mapa mental con los datos propios de su pueblo. Para ello, realizamos grupos de alumnos con la finalidad de contribuir a las ventajas del trabajo en equipo.

Después de realizar el mapa mental, se presentó a los alumnos una plantilla a seguir para la elaboración de la redacción. A los alumnos del grupo con TIC se le presentó en la pizarra digital y a los alumnos del grupo sin TIC se le presentó en la pizarra ordinaria. A continuación, se explicó a los alumnos que tenían que incluir todos los datos recogidos en el mapa mental en la redacción. Así, cada alumno, a partir de su mapa mental creado con anterioridad, elaboró su propia redacción.

3.3. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN, ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES E ÍTEMS DE EVALUACIÓN

Los siguientes elementos del currículo (contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables) han sido recogidos del Real Decreto 126 y del Anexo I del Decreto 103, concretamente del área troncal de Primera Lengua Extranjera-Inglés, de 4º curso de Educación Primaria y del Bloque de contenidos 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Tabla 2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

	Real Decreto 126 y Decreto 103
Contenidos	<p>4.2. Estrategias de producción/Planificación: Localización y uso adecuado de recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc).</p> <p>4.4. Estrategias de producción/Ejecución: Expresión del mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>4.5. Estrategias de producción/Ejecución: Redacción o producción de textos cortos significativos en situaciones cotidianas.</p> <p>4.8. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: Convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p>
Criterios de evaluación	<p>4.4 y 4.5. Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases sencillas aisladas en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana en situaciones familiares y predecibles.</p> <p>4.8. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos concretos y significativos (p.e. las convenciones sobre el inicio y cierre de una carta a personas conocidas) aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas.</p> <p>4.9 y 4.13. Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (p.e una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento).</p>

Estándares de aprendizaje evaluables	<p>Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos, chats o SMS) en la que da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno personal más inmediato (familia, amigos, aficiones, actividades cotidianas, objetos, lugares) y hace preguntas relativas a estos temas.</p> <p>Elabora textos a partir de un tema tratado como la ciudad, barrio, intereses...</p>
---	--

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla aparecen recogidos los ítems de evaluación de cada una de las actividades que se han desarrollado: invitación de cumpleaños, postal para dar las gracias a alguien y redacción sobre su pueblo a partir de un mapa mental creado anteriormente. Los ítems de evaluación van desde el nivel 0 hasta el 5, correspondiendo 0 con el nivel más bajo y 5 con el nivel más alto.

Tabla 3. Ítems de evaluación de las actividades 1, 2 y 3

ACTIVIDADES	ÍTEMS DE EVALUACIÓN
1, 2 y 3	0 No escribe apenas nada.
	1 No es capaz de realizar la actividad.
	2 Realiza la actividad aunque comete muchos errores y con mucha dificultad.
	3 Realiza la actividad aunque comete algunos errores.
	4 Realiza adecuadamente la actividad.
	5 Realiza satisfactoriamente la actividad.

Fuente: elaboración propia.

Estos ítems nos van a permitir conocer el nivel en que se encuentran los alumnos en la prueba inicial y en la prueba final y de esta forma graduar cuál ha sido el aprendizaje de los alumnos después del desarrollo de las actividades.

4. RESULTADOS

A continuación se presenta una tabla con los datos obtenidos tras comparar los resultados de la prueba inicial con la prueba final. Para la obtención de dichos datos se han tenido en cuenta los ítems señalados en el apartado anterior.

Tabla 4. Resultados de las actividades 1, 2 y 3

	Grupo X			Grupo Y		
	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Alumnos que no se han presentado a la prueba	2	3	3	0	0	0
Alumnos que no han evolucionado ningún ítem desde la prueba inicial a la final	8	8	10	8	11	6
Alumnos que han evolucionado 1 ítem	12	12	5	14	11	10
Alumnos que han evolucionado 2 ítems	7	6	8	4	4	7
Alumnos que han evolucionado 3 ítems	0	1	1	1	1	3
Alumnos que han evolucionado más de 3 ítems	0	0	0	0	0	1

Fuente: elaboración propia.

Para comprobar si los resultados anteriores son significativos o no se ha utilizado la prueba estadística llamada *Sign Test*. En este caso, estamos hablando de un cálculo no paramétrico, pues se observan resultados y puntuaciones dispares en todos los casos. Por esta razón, para poder calibrar si hubo o no progreso estadístico desde la prueba inicial a la final para cada grupo y actividad, nos basamos en la hipótesis nula de probabilidad ($p = 0.05$). Esto permite comprobar si los resultados son producto de una coincidencia o no. Si los resultados obtenidos son superiores a esta cifra, supone que no ha habido mejora desde la prueba inicial a la prueba final, con un margen de confianza del 90%. Si por el contrario, los resultados obtenidos se colocan por debajo de esta cifra señalaría que ha habido una mejoría significativa en cuanto a los resultados finales sobre los iniciales. En la siguiente tabla se muestran los valores de P y Z en las diferentes actividades realizadas.

Tabla 5. Resultados del Sign Test Calculator

Actividades	p-value	z-value
Actividad 1 con TIC	0.000096	3.900067
Actividad 1 sin TIC	0.000208	3.709704
Actividad 2 con TIC	0.000057	4.024922
Actividad 2 sin TIC	0.00729	2.683282
Actividad 3 con TIC	0.000674	3.4
Actividad 3 sin TIC	0.0001	4.582576

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, todos los resultados obtenidos en la parte de p-value son superiores a 0.05, lo que significa que los resultados son positivamente significativos. Asimismo, centrándonos en la parte de z-value que es la que permite comparar los resultados del grupo con TIC y el grupo sin TIC, llegamos a las siguientes conclusiones:

- En la primera actividad que se corresponde con la creación de una invitación de cumpleaños, los alumnos del grupo con TIC han obtenido mejores resultados que los alumnos del grupo sin TIC.
- En la segunda actividad de elaboración de una postal para dar las gracias a alguien, los alumnos del grupo con TIC han obtenido resultados superiores a los alumnos del grupo sin TIC.
- En la tercera actividad de creación de una redacción sobre su pueblo a partir de un mapa mental creado anteriormente, los alumnos del grupo sin TIC han obtenido resultados más positivos que los alumnos del grupo con TIC.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación preliminar tienden a desvelar un abanico de posibilidades para posibles elementos inductivos y de exploración en una investigación más exhaustiva. A pesar de no obtener valores estadísticos significativos absolutos, si miramos detenidamente los resultados obtenidos por ambos grupos en la segunda actividad, podemos observar que el grupo X con TIC cosecha algunos

resultados más satisfactorios en cuanto a su diferencia mayor frente al grupo de alumnos Y sin TIC. Igualmente, en la tercera actividad, al contrario que en la primera, el grupo Y sin TIC consigue resultados más altos que el grupo X con TIC. La diferencia estadística, en este caso, no obstante, es menor.

Las causas que promovieron que el grupo TIC obtuviese mejores resultados en la primera y segunda actividades podrían ser la del nivel académico de varios alumnos, el interés por la actividad, su nivel de participación, etc. En lo que respecta al grupo Y sin TIC, estos niños producen mejores resultados en la tercera actividad debido más al propio modo de empleo y acceso a dicha actividad. En concreto, el grupo de alumnos Y realizó individualmente la redacción sobre su pueblo a partir del mapa mental y, en cambio, los alumnos del grupo X, debido a una falta de infraestructuras, realizaron la redacción a partir del mapa mental en grupos de tres personas.

Así mismo, es necesario señalar que la prueba final se realizó el último día antes de las vacaciones del segundo trimestre, motivo por el cual la atención de los alumnos era mucho más dispersa que en las sesiones anteriores. De hecho, se puede observar que alumnos que habían completado algunos ejercicios en la prueba inicial, dejaron el espacio en blanco en la prueba final.

En esta investigación, se han tratado de describir los efectos producidos a partir de la introducción de elementos y pautas propios del currículo oficial de Educación Primaria, en el idioma inglés y a partir del uso de TIC.

Esta investigación continuará examinando y contrastando diferentes desafíos en la misma línea de investigación y teniendo en cuenta la metodología AICLE.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, E. (2015). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso didáctico para el aprendizaje de la ortografía en la II etapa de la Educación Básica. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1, 134-162.
- Arrausi, J. J., & Martínez, J. R. (2018). Drivingmaps: El uso de mapas mentales para orientar el Aprendizaje Basado en Proyectos a través del Designthinking. *Grafica: documents de dissenygràfic = documentos de diseño gráfico = journal of graphicdesign*, 6(11), 25-31.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, Documento Oficial del Estado (DOE), 16 de junio de 2014. DOI: <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf>
- Easy Sign Test Calculator. (s. f.). Recuperado 4 de junio de 2018, a partir de <http://www.socscistatistics.com/tests/signtest/Default.aspx>

- En Educación Primaria el estudio de lenguas extranjeras ya es generalizado, principalmente el inglés (98,5%) - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s. f.). Recuperado 18 de mayo de 2018, a partir de <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/08/20160812-idiommas.html>
- Escuela 2.0. (s. f.). Recuperado 18 de mayo de 2018, a partir de <http://www.ite.educacion.es/eu/escuela-20>
- García, D. V. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, (16), 62-79.
- Garrido, J. M. M., & García, M. D. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 29, 134-165.
- Gené, M. (2015). Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de Inglés como Lengua Extranjera: Un estudio longitudinal. Universitat de les Illes Balears.
- Gisbert, M. & Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Instrucción 20/2018, de 16 de julio de 2018, de la Secretaría General de Educación, por la que se publica el Plan de Educación Digital de Extremadura INNOVATED.
- Jo Tondeur, Don Krug, Mike Bill, Maaïke Smulders & Chang Zhu (2015). Integrating ICT in Kenyan secondary schools: an exploratory case study of a professional development programme, *Technology, Pedagogy and Education*, 24 (5), 565-584. DOI: 10.1080/1475939X.2015.1091786
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Boletín Oficial del Estado (BOE), jueves 4 de mayo de 2006. DOI: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley 8/2014, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE), martes 10 de diciembre de 2013. DOI: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Marqués, P. R. (2013). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. 3ª c TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2, 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>
- Martínez, S. J. R., & Barranco, M. V. (2014). Edublogs musicales en el tercer ciclo de educación primaria: perspectiva de alumnos y profesores. *Revista complutense de educación*, 25(1), 195-221.
- Méndez, J.M. & Delgado, M. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 29, 134-165. Recuperado de: http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16145/pdf_2
- Muñoz, J. M., Ariza, C., & Sampedro, B. E. (2015). La aplicación de los mapas mentales en educación primaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, 70-89.
- Oliveira, J. M. de, Martí, M. del M. C., & Cervera, M. G. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 87-95.

- Orcera, E.; Moreno, E. y Risueño, J.J. (2017). Aplicación de las TAC en un entorno AICLE: una experiencia innovadora en Educación Primaria. *Aula de Encuentro*, 19(1), 143-162. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3405/2706>
- Parra, D. A., & Gracia, B. D. (2012). Trabajo cooperativo y competencias transversales: una experiencia de la web 2.0 aplicada a la asignatura de educación social e intercultural (grado de maestro de primaria) en la facultad de educación. Universidad de Zaragoza. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 2(4), 34-51.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, sábado 1 de marzo de 2014.DOI: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Ridsdale, M. (2007). The Dialectic of Global Language. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (1), 49-64.
- Rodríguez, I. (2015). La importancia de las competencias digitales de los docentes en la sociedad del conocimiento. *3º Congreso Internacional de Formación Docente*, 23-27 marzo.
- Sebastián, E. & Garrido, M. P. (2017). Desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en educación primaria a partir del uso de tecnologías de información y comunicación: estudio de casos. *Notandum*, 175-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.15>
- Serrano, M. C. (2013). *Buenas prácticas educativas en el uso de las TIC*. Jaén: Joxman.
- Uluyol, Ç. & Sahin, S. (2016).Elementary school teachers' ICT use in their classrooms and their motivators for using ICT.*British Journal of Educational Technology*, 47, 65-75.

CHAPTER 3

COUNTERACTING REVERSE TRANSFER AND MISTAKES IN L1 IN NATIVE SPANISH STUDENTS FOLLOWING THE ENGLISH NATIONAL CURRICULUM IN SPAIN: IDENTIFICATION AND PRODUCTION IN WRITING

Eva Cano Fernández
Universidad Camilo José Cela

Abstract: This study aims at comparing and contrasting native Spanish students' self-awareness concerning the presence of reverse transfer and mistakes in written texts in Spanish. To this end, an empirical study has been carried out on two differentiated groups of students: on the one hand, native Spanish students attending a British school in the Region of Madrid and, on the other hand, students following the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program in a state school, where both receptive (i.e. identification) and productive (i.e. writing) skills have been assessed. In the case of the British school students, a 'Method' has been implemented on 3/4 of the students (i.e. the target group) in order raise their self-awareness regarding reverse transfer and mistakes in their L1. This study sheds light on the effectiveness or not of remedial methods, such as the one designed, to address specific language deficiencies which take place in contexts of real language competition. In the context of this study, non-native interlanguage transfer takes place due to the cross-linguistic interference between acquired language systems, which do not co-exist in mutual harmony but rather interfere with each other. When one of the languages is selected for communication, the other languages the speaker knows can be active or latent, meaning that linguistic items can be transferred to the selected language either from other active languages or from dormant ones.

Key words: Reverse transfer, bilingualism, cross-linguistic influence, fossilisation

Resumen: Este estudio tiene el objetivo de comparar la consciencia lingüística de alumnos españoles respecto de la presencia de la transferencia inversa y de errores en textos escritos en español. Para ello, se ha realizado un estudio empírico en dos grupos diferenciados de alumnos: por un lado, en alumnos españoles de un colegio británico de la Comunidad de Madrid y, por otro, en alumnos de un colegio público que sigue el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, donde se han evaluado tanto habilidades receptivas (de identificación) como productivas (de escritura). En el caso de los alumnos del colegio británico, 3/4 de ellos (el grupo *target*) realizaron un 'Método' de ejercicios con el fin de hacerles más conscientes del fenómeno de la transferencia inversa y los errores en L1. Este estudio arroja luz sobre la eficacia o no de métodos correctivos, como el diseñado para esta investigación, para abordar deficiencias lingüísticas específicas presentes en contextos de

competencia lingüística real. En el contexto de este estudio, la transferencia de una interlengua no nativa tiene lugar debido a la influencia interlingüística entre los sistemas lingüísticos adquiridos, que no coexisten en armonía mutua sino que producen interferencias. Cuando una de estas lenguas es seleccionada para la comunicación, las otras lenguas que el hablante conoce pueden estar activas o latentes, lo que significa que los componentes lingüísticos pueden ser transferidos a la lengua seleccionada bien desde otras lenguas activas o desde lenguas latentes.

Palabras clave: Transferencia inversa, bilingüismo, influencia interlingüística, fosilización

1. INTRODUCTION

This study shines light on the phenomenon of lexical and grammar interference caused by the cross-linguistic influence between the learner's L1 and L2. The aim of this work is to evaluate the linguistic implications studying the English National Curriculum (ENC) has for native Spanish students who attend British schools in the Region of Madrid, specifically in their written skills in terms of reverse transfer and mistakes. As Spanish speakers, the early exposure to English as an L2 results in interferences from L1 to L2 and vice versa, as well as in different language acquisition speeds in both languages if compared to native Spanish students who follow the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program in state schools.

In this study, I carry out an empirical analysis of the language competence in written Spanish in terms of language transfer and mistakes of both native Spanish students following the ENC in a British school in the Region of Madrid and native Spanish students following the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program in a state school. The initial findings obtained via a 'Diagnostic test' enabled me to design a remedial 'Method' to be applied on the British school target group, made up of 3/4 of the British school students, with the aim of raising the students' self-awareness concerning the identification of reverse transfer and mistakes in Spanish texts and of reducing the presence of transfers and mistakes in their L1 written production.

In order to measure the effectiveness of this 'Method', the remaining 1/4 of the British school students are kept aside as a control group, taking the same measuring tests (i.e. two progress tests and a 'Final test') as the target group during the time the 'Method' is being applied, so as to contrast the results directly. In the case of the state school students, they serve as an external control group with which a final comparison is made after the 'Method' has been completed by the target group. For this reason, they only take the initial 'Diagnostic test' and the 'Final test'.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. BILINGUALISM

Many researchers have attempted to define bilingualism, and definitions vary depending on what the researcher wants to investigate. There are different approaches to the study of bilingualism, which can be addressed from a linguistic, psycholinguistic, sociolinguistic and neurolinguistics point of view. From a linguistic point of view, the development of bilingualism depends on the way in which a person acquires two languages: simultaneously or consecutively. Learning two different linguistic codes simultaneously implies the need to be surrounded by both languages from birth. This way, the child acquires from the initial stages the specific uses of each language. Weinreich (1953), for instance, coined the term ‘compound bilinguals’ to refer to this circumstance. For him, compound bilinguals are those who acquire the two languages at the same time and context, and therefore have an identical mental representation, with two verbal representations, for a single concept. That is, this type of bilingual has two linguistic codes but only one semantic system, as is represented in Figure 1 below:

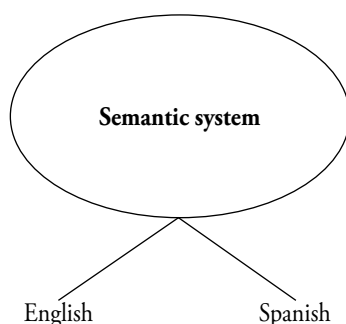


Figure 1. Representation of the mental lexicon of compound bilinguals. (Source: Author's own creation)

However, in the case of consecutive bilingualism, the child develops a certain level of competence in their L1 and then begins to learn a second language, taking the first language as a reference. Weinreich (1953) refers to this type of individuals as ‘coordinate bilinguals’ who learn two languages in two different environments and, as a result, one single concept, with two verbal representations, has also different mental representations. In other words, a coordinate bilingual has two linguistic codes and two semantic systems. It is common to find this type of bilingualism

when the child learns an L2 in their schooling years (Bredella *et al.*, 2000, p. 83), or later in life, where the L2 context is different to the one where the L1 was acquired. This situation is illustrated in Figure 2 below:

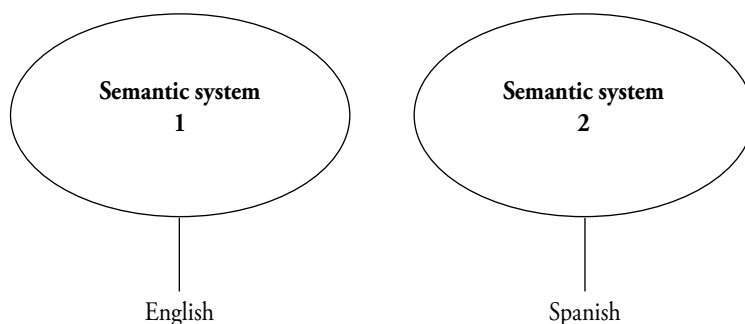


Figure 2. Representation of the mental lexicon of coordinate bilinguals. (Source: Author's own creation)

Students who learn an L2 at school are, strictly speaking, consecutive or coordinate bilinguals because they acquire a second language in a different context than their L1 (i.e. at school vs at home). However, according to Cook (2005), students receiving instruction in their L2 can be considered as second language users as opposed to second language learners because they use their L2 in real-life situations (i.e. the academic context) which require the deployment of cognitive and practical skills while using the language.

In some cases, students whose immersion in the L2 starts in their very first years of schooling, despite being consecutive bilinguals, they are close to being compound bilinguals because, in most cases, they have developed a single mental representation for one same concept, despite having two verbal representations which they can use to refer to it. This is due to the fact that they are early bilinguals (c.f. late bilinguals), having acquired their L2 systematically before the age of six. Rosenberg (1996) brought about the term ‘balanced bilinguals’ (c.f. semilinguals) to refer to individuals who have more or less the same fluency in two languages even if they will not necessarily pass for a native speaker in both languages.

Linguistic interferences, both lexical and grammatical, often occur in both types of bilingualism, but they are more common in consecutive bilingualism from the students’ L1 to their less developed L2. However, in those circumstances where the L2 is the dominant language in the academic context, students will experience “the

influence of one language on the other when the linguistic environment favours one language [...], especially in the domain of vocabulary and idioms” (Grosjean, 1982, p. 181).

2.2. LANGUAGE TRANSFER

Language transfer is generally associated with situations of contact between languages, be it in the context of entire populations or when individuals learn an L2 (Dechert, Brüggemeier & Fütterer, 1984). The first term used to refer to such linguistic influence is ‘interference’. Structuralists such as Jakobson (1938, pp. 48-58) defined interference as a phenomenon which takes place when a feature from a particular linguistic code is introduced in a different linguistic system to which it does not belong, causing modifications and dislocations in that linguistic system. These variations affect the learner’s performance and development in the TL.

The sociolinguist Weinreich (1953) was the first one to introduce the concept of transfer in L2 acquisition. He associated the term with that decade’s behaviourist theories of language interference claiming it is a result of bilingualism and contact between languages where the use of the L1 may lead to correct (i.e. transfer) or incorrect (i.e. interference) language use in the L2 (Foley & Flynn, 2013, p. 98).

The concept of language interference has had negative connotations associated to it until the early 1990s. In 1989, Odlin used the term ‘transfer’ and ‘cross-linguistic influence’ to refer to “the influence resulting from similarities and differences between the TL and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (1989, p. 27). Terminologically speaking, in our study ‘interference’ is used as a synonym for ‘transfer’, in accordance to Odlin’s definition in his work *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning* (1989). When transfer takes place in the reverse way, from an L2, L3, L4, etc. to the person’s L1, we talk about ‘reverse transfer’.

2.3. FOSSILISATION

Fossilisation is a key linguistic phenomenon present in the construction of interlanguage systems. It can be defined as the tendency L2 learners have to preserve in their interlanguage “linguistic items, rules, and subsystems” (Selinker, 1972, p. 215) which are not present in the native speakers’ production of the L2 and which should have been eradicated through formal learning (Ellis, 1990). Brown (1994),

for instance, refers to it as the relatively permanent incorporation of erroneous linguistic forms in the learner's transitory linguistic competence. Even if its influence is inevitable during language learning and acquisition processes, it differs from early childhood L1 development. In fact, the negative influence of fossilisation takes place mainly after adolescence because in the childhood and teenage years L2 learners develop innate cognitive skills which inhibit its negative influence.

There are different approaches which aim at explaining the reasons for fossilisation. For instance, the generative approach supporters claim that fossilisation is an unconscious and persistent phenomenon which takes place when an L2 learner experiences prolonged difficulty in assimilating any of the marked elements (i.e. the peripheral elements) in a TL. This leads to the learner incorporating in his/her interlanguage features from the L1 grammar. Critics of this approach note that it fails to analyse both individual variables and other variables originated by the learning process. In this sense, the sociolinguistic approach puts forward the hypothesis that fossilisation is due to the psychological and social distance the L2 learner perceives with relation to its interlocutors. In some occasions, as Corder (1978) suggests, the L2 learner unconsciously believes that his/her interlanguage is sufficiently developed for the purposes needed and, consequently, loses motivation to improve (Larsen-Freeman, 1991).

Most researchers universally accept fossilisation as a product (i.e. a characteristic of non-native systems), but rarely as a process (i.e. a tendency in the creation of the learners' interlanguages). If we consider this phenomenon as a process rather than as an observable fact, we can make a distinction between fossilisation and stabilisation. The former refers to long-term longitudinal studies (between 2-5 years) in speakers who have already finished their learning period. On the contrary, the latter makes reference to errors present during the learning period which are susceptible of being fossilised due to their persistence.

As regards language transfer, Kellerman (1983) claims that there is a strong connection between the cognitive process involved in language transfer and the phenomenon of fossilisation, caused by the underlying psychological distance between both languages. For instance, false cognates are an excellent exemplification of the psychological mechanism of fossilisation. As Sheen (1980) puts it, the linguistic errors which tend to persist over time and eventually fossilise are those which have been allegedly caused by the influence of negative transfer.

3. EMPIRICAL RESEARCH

3.1. THE RESEARCH

A 'Diagnostic test' was carried out on 12-year-old students from two different educational contexts: 100 First of E.S.O. native Spanish students attending a state school which follows the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program, and 100 Year 8 native Spanish students attending a private British school which follows the ENC, both in the Region of Madrid. The test was designed by me with the collaboration of two philologists working as *Lengua and Literatura Españolas* teachers at the British school where the study has been done.

The British school students have acquired Spanish, their L1 and mother tongue, in an informal and implicit way. Concerning English, their L2 and dominant language at school, they have experienced real acquisition processes (as opposed to language learning ones) because, despite it having been developed in a classroom environment (i.e. a formal context typical of learning processes), the students have always used it in meaningful interactions and communicative exercises, using the language to convey and exchange information with their interlocutors. Therefore, despite having acquired their L2 sequentially after their L1, they are close to being compound bilinguals because they have a single mental representation for one same concept, despite having two verbal representations to refer to that concept.

On the contrary, the state school students following the Region of Madrid English-Spanish Bilingual Program can be considered to be consecutive bilinguals because they have acquired their L2 much later in time than their L1 and in formal learning contexts. The fact that these students only use their L2 in specific subject-related contexts does not allow for spontaneous uses of the language and for unconscious acquisition processes. In their case, their native language has a very strong influence on their L2, making them sub-coordinate bilinguals.

The objective of the 'Diagnostic test' was to compare and contrast the language deficiencies regarding reverse transfer students studying the ENC and state school students encounter when reading and writing in their L1 and, consequently, design a 'Method' specifically targeted to the ENC students aimed at reducing the lexical and grammatical interferences between L1 and L2 generated by the bilingual environment they are in. Indeed, this type of analysis enabled me to reflect on the reasons for the transfers and mistakes these students make, and provide solutions via

the ‘Method’ designed. The linguistic influences between L1 and L2 are inevitable; however, the negative interferences can be counterbalanced by the implementation of this ‘Method’ which focusses on the specific aspects the students are inclined to make mistakes on.

As a way of making the sample as homogeneous as possible, after completing the ‘Diagnostic test’ (by virtue of the answers obtained in Part 1 of this test), the only students taken into consideration for this study were Spanish nationality students with Spanish parents and, in the case of the British school group, students who had started attending a British school from the age of three, four or five. In this sense, concerning the state school students, 22 of them were discarded because they were not Spanish or did not have Spanish parents, and regarding the British school students, 20 of them were put aside because they either had a foreign or dual nationality or they had not received British education before the age of five.

In order to effectively measure the impact of the ‘Method’, out of the remaining 80 British school students the remedial work was applied on 60 of them (i.e. the target group), which made up $\frac{3}{4}$ of the total native Spanish British school students who had started their British education before the age of five. The remaining 20 students, which made up $\frac{1}{4}$ of the sample, constituted the internal British school control group.

The ‘Method’ was implemented for a year and a half on the target group, which worked through it in two stages: In Year 8, the students completed a first set of 25 exercises, followed by a second set made up of 37 exercises, which they completed when they moved on to Year 9 on the following academic year. The ‘Method’ was not applied on the control group. In the case of the state school students, they did not do the ‘Method’ either since they served as an external/macro control group.

An initial ‘Progress test 1’ and a second test (known as ‘Progress test 2’) were carried out on both the target group and the control group in order to monitor the effectiveness of the ‘Method’. Finally, the two groups of students, that is, the native Spanish British school students following the ENC (target and control groups) and the native Spanish state school students following the Region of Madrid Bilingual Program, did the ‘Final test’.

The ‘Final test’ has the objective of measuring the impact the ‘Method’ has had on counteracting reverse transfer on the target group’s receptive and productive skills in relation to the two control groups: The control group created within the British school students, and the external control group made up of the state school students. In the

case of the former, it consisted of the 20 British school students on whom the ‘Method’ had not been applied, but who had done ‘Progress test 1’ and ‘Progress test 2’ in order to contrast the results against the target group, who had followed the ‘Method’. In the case of the latter, it consisted of the 78 state school students selected after the completion of the ‘Diagnostic test’ but with whom there was no further contact established (i.e. they did not follow the ‘Method’ and did not do the progress tests).

The 80 British school students, both the target group and the control group, moved from Year 8, where they took the ‘Diagnostic test’ in November/December 2015, to Year 9, where they took the ‘Final test’ in May/June 2017. In the case of the state school students, the 78 students took the ‘Diagnostic test’ when they were in First of E.S.O., also in November/December 2015, and the ‘Final test’ when they were finishing Second of E.S.O. in May/June 2017. Concerning the progress tests, they were taken by the British school students with a six months distance from each other.

3.2. CATEGORISATION OF TRANSFERS AND MISTAKES

In this study, the deviation analysed takes place from the students’ L2 (non-selected language) to their L1 (selected language). Both languages are used with familiarity by students in their everyday lives at school and at home and have been acquired in their early years of life (L1) and schooling (L2). This deviation takes the form of lexical and grammar transfers from English to Spanish. The lexical and grammar transfers identified in the present study are classified within specific error categories which include:

Lexical transfer categories:

- Transfers caused by phonetic or orthographic similarities: Spelling errors are induced by L2 interference. Nevertheless, some may also be L1 intrinsic errors caused by the way the words are pronounced in Spanish. As Hassan (2014) argues, the pronunciation of words influences to a large extent the way they are spelt or written.
- False friends as an example of lexical borrowing: This phenomenon implies the incorporation of words from a learner’s source language(s) into the TL, often resulting from a “lack of vocabulary in the target language” (Holmes, 2008, p. 43). For the purposes of this study, the lexical borrowing errors encountered can be classified under the category of lexical transfers as “transfer lapses”, that is, non-intentional language switches that take place “when another language

has been erroneously accessed” (Cenoz, 2003, p. 107). Ekiaka *et al.* (2014) assimilate this phenomenon to code-blending, which, in the context of L1 attrition –also described as L1 erosion–, can be understood as the insertion of L2 nouns and nominal groups into the syntactic structure of the L1.

Grammar transfer categories:

- Subject duplication: This type of error is induced by L2 interference. The subject pronoun is expressly mentioned in the sentence when in Spanish its presence is in many occasions unnecessary because it is given by the verb.
- Determiner-use errors: This type of error is induced by L2 interference. In our case, the possessive determiner is used instead of the definite article.
- Transliteration or literal translation of syntactic constructions: Each item in the source language is given an equivalent item in the TL. According to Cristal (2003), it is defined as the “conversion of one writing system into another”. These errors are induced by L2 interference.

In the case of mistakes, they included spelling mistakes, lexical mistakes and syntactic mistakes. These mistakes may or may not be L2-induced, but they were all analysed under the same category of ‘mistakes’.

3.3. RESULTS

The real bilingualism presented by the British school students has proven to have many advantages. One of the main advantages derived from the application of the ‘Method’ on the target group has been the development of greater metalinguistic skills on this group when compared to their state school counterparts. The target group proved to have stronger mental flexibility (Otterup, 2005, p. 14), which has translated in improved linguistic self-awareness regarding reverse transfer in written identification and production contexts, and in the activation of an underlying common proficiency self-awareness and positive transfer of UG principles (Angelis, 2007, p. 59).

The results of both progress tests reveal the effectiveness of the ‘Method’ in improving the target group’s receptive skills concerning the correct identification of transfers and mistakes from their L2 to their L1. The two progress tests helped improve the target group students’ self-awareness regarding the phenomenon of reverse transfer. Indeed, the students increased their metalinguistic skills in terms of L1 and L2 differentiation when comprehending and producing texts in Spanish. From ‘Progress test 1’ to ‘Progress test 2’ the target group identified more or less the

same amount of transfers (i.e. 82.34% in 'Progress test 1' and 83.41% in 'Progress test 2'), as did the British school control group (i.e. 63.58% in 'Progress test 1' and 69.58% in 'Progress test 2'), owing the small difference to habituation on seeing this type of examples recurrently in the progress tests.

Without the remedial 'Method' being applied, British school students identified only 14.84% of the total transfers in the 'Diagnostic test' (as opposed to 22.44% identified by the state school students). This reveals that, in terms of lexis, the students have interiorised the English form of the concept the words represent and transferred it to their L1, applying the Spanish grammar rules to the original lexical term in English; and, in terms of grammar, they have interiorised certain grammar constructions in English and transferred them directly to their L1 (Scott Jarvis, 2003).

After the application of the 'Method', the target group identified 2.86 times more total transfers from their L2 than they did before the 'Method'. In fact, in the 'Final test', the target group identified 42.44% of the total transfers (as opposed to 23.61% identified by the state school students). This proves that the remedial work has been very successful at raising the students' metalinguistic awareness regarding reverse transfer recognition, as shown in Figure 3 below. The amelioration in the result obtained by the British school control group (i.e. from 14.84% in the 'Diagnostic test' to 24.40% in the 'Final test') is due to a developmental improvement in reverse transfer recognition due to the natural evolution of the students' interlanguage. This contrasts with the state school students' result in the 'Final test', which practically stands at the same place as a year and a half ago (i.e. 23.61% of total transfers identified in the 'Final test' as opposed to 22.44% identified in the 'Diagnostic test').

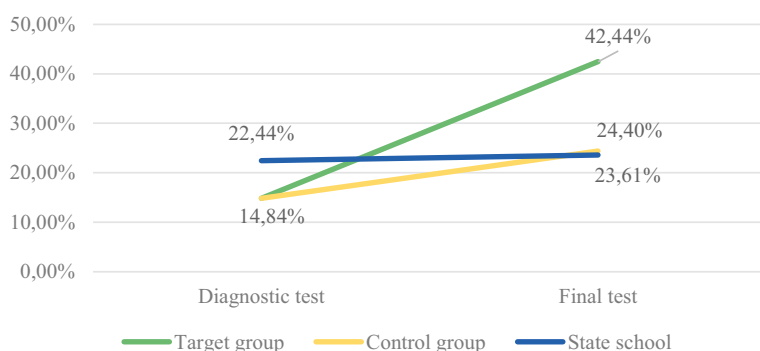


Figure 3. Comparison between the transfers the British school target group students, the British school control group students and the state school students correctly identified in the 'Diagnostic test' and in the 'Final test' (Source: Author's own compilation)

Figure 4 below summarises the evolution in mistake identification by the British school target and control groups and by the state school group of students. Prior to the ‘Method’, British school students identified only 12.50% of the mistakes contained in the ‘Diagnostic test’, 2.31 times less mistakes than the state school students, who identified 28.85% of the mistakes. As a consequence of reading predominantly in English, British school students are much less familiarised with Spanish irregular verb forms or with specific preposition collocations. The application of the ‘Method’, however, raised the students’ self-awareness regarding mistake identification in their L1. The target group identified 48.67% of the mistakes contained in the ‘Final test’ (as opposed to 38.33% identified by the state school students). This figure contrasts with the British school control group, which stands at 19.64%. This shows that, even if there has been a natural, developmental improvement in mistake identification in the British school students who did not take the ‘Method’ (i.e. from 12.50% to 19.64%) due to a natural evolution of their interlanguage, the ‘Method’ has proven to be successful at raising the students’ metalinguistic awareness regarding mistake identification in their L1. The ‘Method’, therefore, proves to be necessary in British school students because otherwise they would fall behind their state school counterparts.

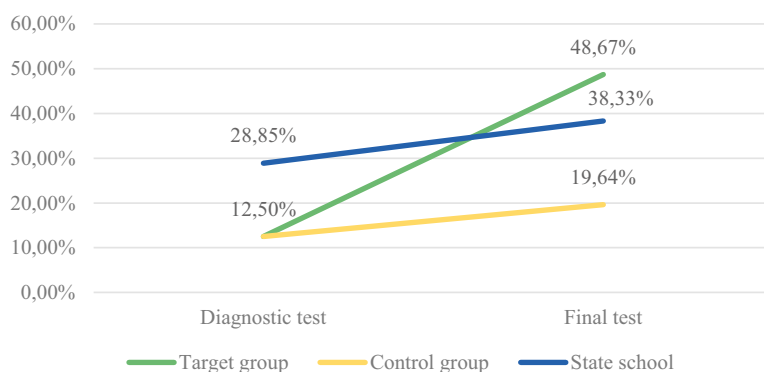


Figure 4. Comparison between the mistakes the British school target group students, the British school control group students and the state school students correctly identified in the ‘Diagnostic test’ and in the ‘Final test’ (Source: Author’s own compilation)

As regards written production, the very little exposure of the British school students to Spanish written texts has led to students incurring in more transfers and mistakes when writing in their L1 than the state school students (i.e. the British school students produced 3.77 times more transfers and 2.00 times more mistakes in the ‘Diagnostic

test' than the state school students). The 'Method' has also proven to be very successful at reducing the presence of transfers and mistakes in the target group's written production in Spanish. Concerning transfers, as shown in Figure 5, in 'Progress test 1' the target group incurred in 0.12% transfers/text, 4.08 times less transfers than in the 'Diagnostic test'; in 'Progress test 2' they incurred in 0.37% transfers/text, 1.32 times less transfers than in the 'Diagnostic test'; and in the 'Final test' they incurred in 0.22% transfers/text, 2.23 times less transfers than in the 'Diagnostic test'. The increase in transfers from 'Progress test 1' to 'Progress test 2' may be explained by reason of a 'mirroring effect' taking place due to the increased exposure the target group students had through the 'Method' to reverse transfer examples. In other words, students did not discriminate transfers from their L2 but, instead, they incorporated them in their written texts in Spanish. However, the 'Method' still proves successful in that the average percentage of transfers/text in 'Progress test 2' is lower in the target group than in the control group (i.e. 0.37% of transfers/text versus 0.52% respectively).

Regarding mistakes, as depicted below in Figure 6, in 'Progress test 1' the target group incurred in 1.54% mistakes/text, 1.84 times less mistakes than in the 'Diagnostic test'; in 'Progress test 2' they incurred in 2.11 mistakes/text, 1.35 times less mistakes than in the 'Diagnostic test'; and in the 'Final test' they incurred in 1.71% mistakes/text, 1.66 times less mistakes than in the 'Diagnostic test'. In both progress tests, the target group performed much worse than the control group. Moreover, in 'Progress test 2' the target group committed 1.37 more mistakes than in 'Progress test 1'. These results may also be indicative of the 'mirroring effect' explained above.

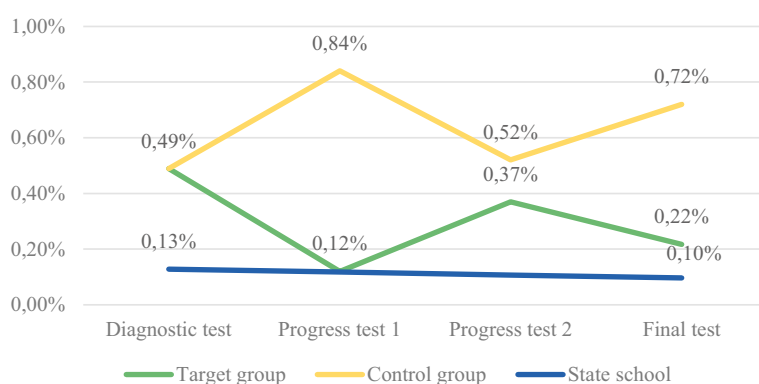


Figure 5. Comparison between the transfers the British school target group students, the British school control group students and the state school students produced in the 'Diagnostic test', 'Progress test 1', 'Progress test 2' and in the 'Final test' (Source: Author's own compilation)

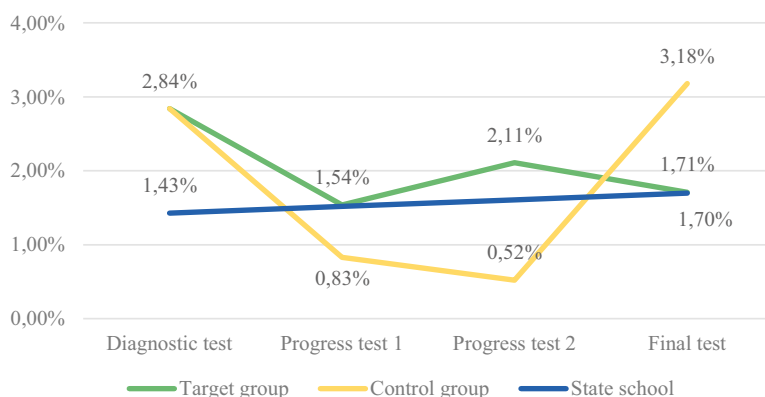


Figure 6. Comparison between the mistakes the British school target group students, the British school control group students and the state school students produced in the ‘Diagnostic test’, ‘Progress test 1’, ‘Progress test 2’ and in the ‘Final test’. (Source: Author’s own compilation)

However, all in all, the application of the ‘Method’ in the target group has more than halved the use of reverse transfer by these students and considerably reduced the presence of mistakes in their written production in Spanish. As can be seen by the control group’s results, if the ‘Method’ is not applied in the British school context, the number of transfers and mistakes present in the students’ L1 texts increase with time due to both natural developmental reasons and to an increased proficiency in their L2. Similarly, the ‘Method’ has managed to equal the presence of reverse transfer and mistakes in the state school and the target group students’ written texts in Spanish which, in the ‘Diagnostic test’ was unbalanced (i.e. the British school students presented many more transfers and mistakes in their texts).

4. CONCLUSIONS

The ‘Method’ designed and implemented in the target group has proven to be effective in counteracting the cross-linguistic interference (i.e. the lexical and grammar transfers) between their L1 and L2, and the mistakes in L1, caused by the bilingual environment they are immersed in at school. When designing the ‘Method’ we took into consideration a learning-based approach to enhance language proficiency in the context of strategy-oriented instruction. In this sense, the ‘Method’ has proven to be successful at raising the students’ self-awareness of cross-linguistic influence and skills transfer between languages and cultures (Brown, 2001). Conducting a future research study on this topic may be interesting in order to prove whether

the interaction of the separate language components improves the students' written production in their L2, not only in their L1, as evidenced in this study.

This remedial 'Method' can also be further developed for subsequent schooling years, paying special attention to the phenomenon of error fossilisation. The current 'Method' has been successful at avoiding the fossilisation of the transfers and mistakes it addresses. The age of the target group students has been a determining factor in preventing this phenomenon from happening because, after puberty, errors caused by negative transfer are practically incorrigible by formal instruction due to its inevitable and persistent nature. However, future research could focus on identifying which transfers and mistakes are susceptible of disappearing with the years (i.e. with an increased exposure to the contact languages) and which are not, maybe due to the fact that they are new developmental errors, communication strategies errors or that they are fossilised L2 interferences, with the intention of specifically addressing the fossilised transfers and mistakes which are not prone to disappearing in the long-term.

The findings in our study reveal that students assimilate the concept of reverse transfer faster in identification contexts, that is, in receptive skills. In other words, they are capable of recognising the presence of reverse transfer from their L2 in texts written in their L1 but take more time to transfer the metalinguistic skills acquired for the recognition of such transfers to their productive skills. For this reason, when it comes to producing texts in L1, reverse transfer is still present to a larger extent than it is in receptive activities (i.e. in reading/identification exercises). Following this hypothesis, we may say that students take more time to eliminate reverse transfer from their writing (i.e. in their productive skills) than to identify it in writing when reading a text (i.e. receptive skills).

All in all, the study carried out has been successful in proving that bilingualism has the potential to interfere with productive and receptive skills (i.e. written identification and written production) by influencing errors resulting from non-native language transfer or negative transfer/interference from L2 to L1.

5. REFERENCES

- Angelis, G. de (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bredella, L., Brumfit, C., Johnstone, R., Klippel, F., Koike, I., Kramsch, C., Krumm, H. J., Meara, P., Sajavaara, K., Savignon, S., Steele, R., Van Els, T. & Zé, E. (2000). *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.

- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cenoz, J. (2003). The role of typology in the Organization of the Multilingual Lexicon. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 103-166). Dordrecht: Kluwer. doi: 10.1007/978-0-306-48367-7_8
- Cook, V. J. (2005). Basing teaching on the L2 user. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Teachers* (pp. 47-62). New York: Springer.
- Corder, S. P. (1978). Language distance and the magnitude of the language learning task. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 27-36.
- Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics* (5th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dechert, H., Brüggemeier, M. & Fütterer, D. (1984). *Transfer and interference in language: a selected bibliography*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ekiaka, V., Feng, Y. L., Medina-Jiménez, M. R. & Ekiaka-Oblazamengo, J. (2014). Understanding code-switching & word borrowing from a pluralistic approach of multilingualism. *Journal of Modern Education Review*, 4(1), 12-22. doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/ 01.04.2014/002
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Foley, C. & Flynn, S. (2013). The role of the native language. In J. R. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 97-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hassan, E. M. I. (2014). Pronunciation problems: a case study of English language students at Sudan University of Science and Technology. *English Language and Literature Studies*, 4(4), 31-44.
- Holmes, J. (2008). *An introduction to sociolinguistics* (3rd ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Jakobson, R. (1938). Sur la théorie des affinités phonologiques des langues. In *Actes du Quatrième Congrès des Linguistes* (pp. 48-58).
- Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the L1: a case study. In V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the First* (pp. 81-102). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otterup, T. (2005). *Jag känner mej begåvad bara. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion i ett multietniskt förortsområde*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Rosenberg, M. (1996). Raising Bilingual Children. *The Internet TESL Journal*, 2(6), 53-69.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231. doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Sheen, R. (1980). The importance of negative transfer in the speech of near-bilinguals. *International Review of Applied Linguistics*, 18(2), 105-119.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton.

CHAPTER 4

EVIDENCE OF EFFECTIVENESS OF BILINGUAL EDUCATION PRACTICES AND PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION

José L. Arco-Tirado and Francisco D. Fernández-Martín

Universidad de Granada

Fernando D. Rubio-Alcalá

Universidad de Huelva

Abstract: This systematic review intends to report on the strength of the evidence supporting the quality indicators attributed to bilingual, plurilingual or multilingual education practices and programs across four key dependent variables analyzed (i.e., student performance, second language proficiency, employment, and motivation and attitudes). To do so a pre-specified research protocol following international high-quality standards for systematic reviews is developed and implemented. After three screening processes aiming to remove those studies duplicated and those out of the scope of this systematic review from an initial number of 16390 potential studies a final sample of $N = 65$ studies was reached. The results summarize how much remains to be done in terms of designing, conducting and reporting effective bilingual, plurilingual or multilingual practices and programs in this field in higher education. It is particularly urgent to increase the quality of the research designs and reporting standards.

Key words: Bilingual, plurilingual or multilingual practices and programs in higher education, quality indicators, evidence-based practices, practice-based evidence, English as Medium of Instruction.

Resumen: Esta revisión sistemática pretende informar sobre la potencia de las evidencias que respaldan los indicadores de calidad atribuidos a las Prácticas y Programas de Educación Bilingüe, Plurilingüe o Multilingüe en educación superior respecto a cuatro variables dependientes analizadas (i.e., rendimiento académico, dominio de la segunda lengua, empleo, y motivación y actitudes del alumnado). Para ello se diseña a priori y aplica un protocolo de investigación que sigue los estándares de calidad internacionales para revisiones sistemáticas. Después de filtrar hasta en tres ocasiones las diferentes búsquedas primaria y complementaria eliminando los estudios duplicados o aquellos no relacionados con el objetivo del estudio se pasó de 16390 estudios potenciales al inicio a una muestra final de $N=65$. Los resultados revelan el trabajo enorme pendiente en términos de diseñar, implementar y publicar con mayor rigor y transparencia los estudios referidos a prácticas y programas bilingües, plurilingües o multilingües. Particularmente resulta urgente aumentar la calidad de los diseños de investigación, con el fin de recomendar con mayor confianza estas prácticas y programas.

Palabras clave: prácticas y programas bilingües, plurilingües o multilingües en educación superior, indicadores de calidad, prácticas basadas en evidencias, evidencias basadas en la práctica, Inglés como medio de instrucción.

1. INTRODUCTION

Internationalization, globalization, *Englishization*, and other marketization forces have spurred, all around the world, the delivery of bilingual, plurilingual or multilingual programs at all educational levels, including Higher Education (HE). Accordingly, an increasing number of universities offer undergraduate and postgraduate programs through the medium of English (Lasagabaster, Doiz, & Sierra, 2014) and other languages. Additionally, the number of students enrolled outside their country of citizenship has increased enormously over the past three decades, from .8 million worldwide in 1975 to 4.6 million in 2015, with inflows towards European countries and the United States (US) increasing by 5% and 7.5%, respectively (Organization for Economic and Cooperation Development, 2017). In this vein, Wächter and Maiworm's (2014) study reveals 239% growth in Bachelor and Master programs over a 7-year period (i.e., from 2,389 in 2007 to 8,089 in 2014).

This rapidly emerging phenomenon, particularly in non Anglo-Saxon countries, has led to a new educational phenomenon under diverse terms like bilingual degree programs, bilingual or plurilingual learning, or bilingual MOOCs (Arco-Tirado et al., 2018). In this regard, exploratory research shows that variability found in Bilingual, Plurilingual or Multilingual Practices and Programs (BPMPPs) ranges from those associated to the label English as a Medium of Instruction (EMI), which basically entails the delivery of instruction in English, to those within the framework of other approaches such as the Integrated Content and Learning in Higher Education (ICLHE) (Arco-Tirado, Fernández-Martín, & Hernández-Moreno, 2016). Concurrently, this variability in the use of these terms could arguably be attributed to the absence of a commonly shared definition of the concept, as it is discussed in the Council of Europe (2007) document. Indeed, this document entails a comprehensive effort to justify and frame the development of plurilingual education policies by emphasizing consensus around linguistic, sociological or economic arguments rather than theoretical and/or empirical evidence from evaluation research.

As far as curricular development is concerned, BPMPPs encompass the same curricular components as monolinguals ones, plus a few additional elements stemming from the use of more than one language as a means of instruction, which adds extraordinary complexity from the teaching, learning and research perspective. In this regard, whereas some authors like Marsh, Pavon, and Frigols (2013) identify several levers conditioning BPMPPs' quality at the macro level, other authors like

Soltero and Ortiz (2012) enumerate a similar set of strands accompanied each by a set of specific principles. Yet other authors, like Short (2006), identify the following components for effective bilingual lessons at the micro level: (a) lesson planning (i.e., learning objectives, instructional adjustments, and assessment adjustments); and (b) student academic behaviors (e.g., engagement, verbal interactions).

All in all, these components and their potential interactions are pointed as determinants of the quality and effectiveness of BPMPPs and therefore represent the research targets for evaluation studies. These studies intend, consequently, to identify the extent to which those “high-quality” components embedded in these programs are supported by credible evidence. In this vein, although all those key components are justifiable from a theoretical perspective, the discussions are not settled when it comes to arguing their importance or contribution to BPMPPs’ effectiveness from an empirical evaluation standpoint.

In this context, regardless of the type of bilingualism, plurilingualism or multilingualism adopted, from the quality of teaching and learning perspective, the university faculty has been left in front of basic educational and instructional decisions around those key dimensions of the curriculum for which no systematic reviews on evidence-based practices or very little on practice-based evidence were available (Arco-Tirado et al., 2016). For example, while authors like Dafouz, Camacho, and Urquia (2014) suggest that plurilingual education programs do not significantly differ from English-only programs in their impact on standardized test performance, other authors like Arco-Tirado et al. (2018) provide empirical evidence, using a counterfactual impact evaluation design, that there is a cost for bilingual students in academic performance compared to their monolingual counterparts. Therefore, in this paradoxical and pressing context of delivering high-quality educational practices without enough evaluation research data and results, faculty and staff have had to turn their research efforts toward those studies that allow them to summarize intervention effects from BPMPPs accurately and reliably (Arco-Tirado & Fernández-Martín, 2018).

Systematic reviews are widely believed to provide the best evidence to inform decision-making (Stewart, Moher, & Shekelle, 2012). In this study we adopt the definition of systematic reviews provided by The Cochrane Collaboration, a review of a clearly formulated question that uses systematic and explicit methods to identify, select, and critically appraise relevant research, and to collect and analyze data from the studies included in the review (Higgins & Green, 2011).

Evidence-based practice is achieving widespread recognition across disciplines and policies (Coalition for Evidence-Based Policy, 2012; Commission on Evidence-Based Policymaking, 2017). The movement on evidence-based practice originated in the medical sciences, and has since taken root in other scientific fields, such as education (Slavin, 2008a). Basically, the process of establishing scientific evidence starts with different studies on a particular educational practice (or problem) yielding different results, followed by the use of the “best evidence” or results to claim such practice as evidence-based practice. By “best evidence” we refer to those results sustained on statistical conclusions with the higher statistical power; the latter being a major threat to the statistical conclusion validity of educational research studies (Arco-Tirado et al., 2018). Ideally, the series of studies results in an empirical consensus regarding the effectiveness of a program or practice, which is essential to establish guidelines for evidence-based practice (Ottenbacher & Maas, 1999). In the education field, the term evidence-based practice or program is used to describe proven programs or practices that present evidence that students who use them will learn more than other students who so not (Slavin, 2008b).

2. OBJECTIVE

The objective of this study is, therefore, to gather, summarize and integrate the quality of empirical evidence supporting causal links between quality indicators or components of BPMPPs in HE and results through the implementation of a pre-specify research protocol based on international high-quality standards for systematic reviews (Brunton et al., 2011; The Campbell Collaboration, 2015). We intend to respond to the following research questions:

1. What is the evidence supporting which quality indicators or components of bilingual, plurilingual or multilingual education programs in HE?
2. Is that evidence reliable? And if not, what are the main sources of bias limiting that reliability?
3. Can the current quality level of evidence inform future evidence-based policies? And if not, what changes should be introduced?
4. What changes in the process of establishing and using evidence should be implemented to advance this movement in BPMPPs?

3. METHOD

3.1. INCLUSION AND EXCLUSION CRITERIA

The review team adapted a systematic review protocol from The Campbell Collaboration (2015). The access to this protocol (Arco-Tirado & Fernández-Martín, 2018) is possible under request to the contact author.

The eligibility criteria were defined in relation to the objectives of the systematic review. First, the operational characteristics of independent (predictor) and dependent (outcome) variables were established. The current variety of practices and programs (independent variables-predictors) across countries has been operationally defined as follows: (a) bilingual education practices and programs refer to education in which two (or sometimes more) languages are used as medium of instruction (Council of Europe, 2007); dual language practices and programs also refer to this, and the term is used in the North-American context; (b) plurilingual education practices and programs refer to a manner of teaching, not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of the language repertoire of each individual, to emphasize its worth and to extend this repertoire by teaching lesser used or unfamiliar languages (Council of Europe, 2007); and (c) multilingual education practices and programs is used to describe the situation in a geographical area where several languages coexist; speakers in this geographical area may not be proficient in each of the different varieties represented (Council of Europe, 2007).

The operational definition of dependent variables-outcomes were: (a) student performance: academic performance (i.e., Grade Point Average –GPA, achievement test scores on bilingual courses, attendance, dropout, retention, repetition and graduation), second language proficiency (i.e., English language proficiency, academic English proficiency), and employment (i.e., employment rate), measured through standardized and/or objective quantitative procedures, usually a questionnaire, official reports, a structured interview, or language or content tasks; and (b) student attitude or motivation, all of them defined as students' perception and opinion after their participation on bilingual, plurilingual or multilingual practices and programs, measured through quantitative and/or qualitative procedures such as questionnaires, focus groups, and/or structured or semi-structured interviews.

Second, the eligible research designs for this research study were those set by the classification of Campbell and Stanley (1963).

Third, eligible participants were undergraduate students from HE, universities, and college institutions.

Fourth, no time restriction was applied to this study.

Fifth, no geographical and/or cultural restrictions were included. The following publication languages were eligible: English and Spanish.

3.2. SEARCH STRATEGY

The search process included a primary search, searching of electronic platforms and databases (i.e., Proquest, Web of Science, and Scopus), and a complementary search: (a) hand searching (i.e., reference lists of included studies and reference lists of relevant reviews); (b) web search (i.e., Google Scholar); (c) open access (e.g., OpenGrey, GreyNet International-Grey Literature Network Service, etc.); (d) ongoing research (e.g., CORDIS, NBER Working Papers, etc.); (e) personal contacts; (f) relevant institutions and networks (e.g., Center for Applied Linguistics, National Clearinghouse for English Language Acquisition, etc.); and (g) key journals (e.g., Bilingual Research Journal, Bilingualism, etc.).

The search (terms) strategy was modified according to the specifications of each electronic platform and database. Combinations of terms related to the independent variables-predictors, dependent variables-outcomes, and participant population (in English, and Spanish) were used to search the electronic platforms and databases. The access to the terms used for the search is possible under request to the contact author.

The review team used Refworks to manage and document the process. To enable transparency and reproducibility, the review team kept records of the search process.

As part of the selection process, the following levels of screening were conducted: (a) the first screening level was aimed at identifying and removing duplicate registers and studies which, based on their titles, were clearly related to other fields or topics; (b) the second screening level involved identifying and removing those studies that, after further examination of the title and abstract, did not meet the remaining inclusion criteria; and (c) at the third screening level the full text versions of the studies were read to ascertain eligibility based on both the inclusion criteria and exclusion criteria, such as the language of publication, type of publication, studies not based on BPMPPs, and/or studies that did not provide data on student performance, attitude, or motivation.

From the selected sample of studies data and information were coded on variables related to study methods, independent-predictor variables, dependent-outcome

variables, characteristics of the subject samples of analysis, contextual features, and results and conclusions. For the data analysis and reporting, the approach adopted was a narrative content analysis (Dochy, 2006).

4. RESULTS

The initial search identified a total of 16390 potential studies. After checking for duplicated studies and those related to other fields or topics 15226 studies were excluded. Then, the title and abstract of 1164 studies were examined and 986 studies were excluded. Finally, after reading the full text versions of 178 studies a total of 62 studies qualified for the revision, 15 of which were not obtained in full text despite repeated attempts to locate them. Out of those 62 studies, 1 included 2 studies, and 1 included 3 studies, so the final N was 65 studies.

In terms of total sample, 202,685 participants were examined in these studies ($M = 3,118.23$). The sample size ranged from 1 to 191,948 participants. Gender distribution varies among studies, with 26 studies including samples composed by males and females, 2 including only female participants, and 37 studies that do not mention these data. The studies selected come from 21 countries: 23 from Spain, 7 from Turkey, 6 from Taiwan, 5 from Korea, 3 from China and Sweden, 2 from Bangladesh and Greece, and 1 from Botswana, Bulgaria, Germany, Italy, Japan, Lithuania, Qatar, Rwanda, Serbia, Switzerland, Ukraine, United Arab Emirates, Spain and Belgium, and Spain and Japan. The studies were published between 1995 ($N = 1$) and 2016 ($N = 6$) (i.e., 2000 = 1, 2006 = 1, 2007 = 1, 2008 = 3, 2009 = 1, 2010 = 2, 2011 = 5, 2006 = 4, 2013 = 13, 2014 = 13, 2015 = 14). The publication languages were English ($N = 58$) and Spanish ($N = 7$). 30 studies revolved around EMI, 23 CLIL, 3 multilingual, 3 plurilingual, 3 CLIL and English for Specific Purposes (ESP), 1 English as a Second Language (ESL), 1 EMI and ESP, and 1 English-medium education, according to the authors reported information.

Sampling techniques were distributed as follows: 26 studies did not explicitly mention this information but it was inferred from the text (i.e., non-probabilistic), 2 were unclear, 35 non-probabilistic, and 2 probabilistic. Out of those reviewed studies, 51 belonged to journal publications, 5 were reported in dissertation theses, and 9 came from other sources such as conference proceeding ($N = 5$) or book chapter ($N = 4$). Finally, reporting bias was included in 42 studies and missing in 23 studies.

In relation to the research design, 23 studies did not explicitly mention this information, although it was inferred from the text and the conclusion. Thus, our search yielded the following results according to the classification adopted: (a) 3 studies included quasi-experimental designs, with all of them including a non-equivalent control group design; (b) 4 adopted a pre-experimental design, with 2 including one-group pretest-posttest design and 2 adopting one-shot case study design; and (c) 58 adopted an ex post facto design, with 11 studies including static-group, 9 including one-group pretest-posttest, and 38 adopting one-group posttest.

A total of 12 studies were found for the outcome “student performance”, with 2 of them including a quasi-experimental design with a non-equivalent control group. Regarding “second language proficiency” a total of 21 studies were found, with 1 study adopting a quasi-experimental design with a non-equivalent control group. No studies focusing on “students’ employment” were found. Finally, in relation to the outcome “student motivation or attitudes” a total of 51 studies were found, with 3 including a quasi-experimental design with a non-equivalent control group.

In terms of “weight” of evidence measure, when the “students’ performance” is measured as GPA, two studies show favorable (although non-statistically significant) results for the EMI group (i.e., Dafouz et al., 2014; Hernández-Nanclares & Jiménez-Muñoz, 2015), and one study shows non-significant differences, even after controlling for the covariates “university access grade” and “achievement level” (i.e., Dafouz & Camacho, 2016). Interestingly, if those outcomes are measured through different tasks or instruments, the results change: positive non-statistically significant differences for the EMI group when results are measured through teaching units (Madrid & Madrid, 2015); no differences when measured through lectures on the post-test effect (Joe & Lee, 2013); and negative differences on students’ performance for EMI groups with effects size between .45 with matching and .55 without matching (Vinke, 1995).

In relation to the outcome “second language proficiency”, significant differences from CLIL experiences were reported on listening skills (Aguilar & Muñoz, 2014) and receptive linguistic skills in the post-language test (Yang, 2014). Moreover, no significant differences were reported in grammar, vocabulary and reading by studies using CLIL (Bosisio, 2015) and full immersion (Ament & Pérez-Vidal, 2015); the intervention group outperformed the monolingual group in terms of reading skills and content (Chostelidoua & Grivab, 2014) and the semi immersion group in the grammar task (Ament & Pérez-Vidal, 2015), concluding that an ICLHE approach

is more effective than a solely content based EMI model for university level content courses, if linguistic gains are the desired outcomes of the program. Interestingly, when real gains are measured through objective assessment of learners' skills, their scores on CEFR level are half of those self-reported (Hernández-Nanclares & Jiménez-Muñoz, 2015).

Finally, in relation to the dependent variable "student attitude or motivation", the enormous variability of methodological features found makes it unfeasible to provide a more detailed account of this outcome (Cheung & Slavin, 2016). Alternatively, two blocks of results are reported: (a) the students' positive perceptions toward BPMPPs' impact in HE (e.g., high satisfaction level with their experience, improving their English command, etc.); and (b) the students' negative perceptions or criticism toward BPMPPs' impact in HE (e.g., lack of English skills to understand subject contents or limited language skills, lack of support systems in terms of English language learning before and during lessons, etc.).

5. DISCUSSION

This systematic review reports on the strength of the evidence supporting causal inferences between the quality indicators (predictors) or components attributed to HE BPMPPs, and the four key dependent variables (outcomes) analyzed.

Considering that a Randomized Control Trial (RCT), if appropriately designed, conducted, and reported, is the ideal way to study the net effects of educational practices and programs (Slavin, 2008b), the skewed distribution of studies sampled demonstrates the significant scarcity of high-quality and therefore credible research and evaluation designs endorsing the current selection of quality indicators for BPMPPs, measured against the four outcomes analyzed. Whilst a RCT evaluation approach is probably not applicable to estimate the contribution of all indicators for ethical reasons (e.g., plurilingual education policy or teachers' preparation), our findings suggest the insufficiency of the evidence available to either support or reject the prospective association of any of the indicators (predictors) with the consequential outcomes analyzed (e.g., students motivation or attitude, L2 proficiency and progress).

These results on the current state of research in this sub-discipline align with those obtained by Macaro, Curle, Pun, An, and Dearden (2018), and Kremer and Valcke (2014), and clearly unveil the need to strengthen the quality of the evaluation

research designs and, as Arco-Tirado et al. (2018) indicated, the need to carry out more impact evaluation studies in this sub-discipline at both the macro (e.g., using counterfactual impact evaluation) and micro levels (e.g., more research designs using equivalent control groups). Furthermore, our results suggest that limitations in research design, measurement, implementation, and reported statistical analyses are the main sources of failure in demonstrating potential positive effects in the studies analyzed. In this regard, for example, a methodological factor explaining the research quality of the studies analyzed could be what Cohen (1988) calls low statistical power.

Therefore, the current state-of-the-art in BPMPPs is actually putting at risk the development of the relevant statistical consensus to establish guidelines for evidence-based practice (Rosenberg & Donald, 1996) in the field, which in turn prevents the accumulation of reliable evidence to inform future high-quality indicators or components for BPMPPs. Unfortunately, we cannot discuss the reasons underlying the results found from our data; but alternatively, the hypotheses set by other systematic reviews range from implementation procedures, which create more challenges than opportunities for students' and instructors' linguistic academic needs (Williams, 2015), to the fairly small number of studies reporting enough information to calculate statistical power (Kremer & Valcke, 2104), to the political will of policy makers and particularly university managers to implement new policies as a direct response to the findings on the current state of research regarding teacher preparation and resourcing that are evidently and urgently needed (Macaro et al., 2018).

In sum, our results evidence the need to move the field up in the pipeline of the quality of evaluation research designs. This means to expand the movement of evidence-based reform in the field of BPMPPs by introducing changes in the process of preparing, building, mediating and using evidence. In this regard, as Bobrovnikov, Sahni, and Bozzi (2013) argue, although not all projects are ready nor is it feasible to conduct a fully rigorous evaluation, project coordinators, staff, and evaluators who are seeking clear, practical advice on how to report on evaluations they conduct do wish to learn more about the requirements of such an evaluation or to make their evaluation more rigorous.

It is recommended to refocus educational research from the lowest level of evidence, that is, programs with a rationale based on high-quality research or a positive evaluation that are likely to improve student performance or other relevant

outcomes and that are undergoing evaluation, to the next level of “promising evidence”, meaning at least one correlational study with pre-tests as covariates, to the next level up -“moderate evidence”-, meaning supported by at least one quasi-experimental study, to finally, the “strong evidence” meaning supported by at least one randomized study (Slavin, 2016).

Such process of disseminating and using rigorous, systematic, and objective methodologies to obtain reliable and valid knowledge is required according to the American Educational Research Association (2006). Additionally, the quality of reporting of primary studies and syntheses in BPMPPs can benefit from the development of new more detailed reporting standards available at the Institute for Education Sciences (see www.ies.ed.gov/ncee/wwc), the Best Evidence Encyclopedia (see www.bestevidence.org), The Campbell Collaboration (see www.campbellcollaboration.org), the American Psychological Association (see www.apa.org), or the Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (see www.eppi.ioe.ac.uk) to name just a few.

6. LIMITATIONS

Researchers and publishers underreporting practices identified may threaten the desired impact of this systematic review. For example, some studies were classified within the subtypes of the pre-experimental category based on our inferences from the rest of the information reported. For some other studies, information on pre-test and randomization is included, although, paradoxically, the corresponding statistical analyses are missing. Still, other studies include information on pre-test and randomization, but no comparisons on post-test measures are reported. For most of the studies, information was not reported on actual efficacy or impact of the practices or programs, with underreporting data problems affecting effect sizes in particular. This is particularly troublesome as it complicates attempts to demonstrate the extent to which the observed correlation between certain methodological features and effect sizes is present in this field (Cheung & Slavin, 2016).

Additionally, in spite of the efforts made during the search of “grey literature”, the “file drawer problem”, which refers to the bias introduced into the scientific literature by selective publication of positive results but not negative or non confirmatory results, can be another source of bias for this research, as other authors suggest for this type of studies (Macaro et al., 2018).

7. CONCLUSIONS

The development of standards and reviews are building blocks of the Evidence-based educational reform movement. In this research we have tried to summarize how much remains to be done on designing, conducting and reporting effective BPMPPs and the results we have synthesized reveal that there is much to be done. It is particularly urgent to increase the quality of the research designs, in order to recommend more confidently effective bilingual, plurilingual or multilingual programs and practices.

The varying components of BPMPPs have to be more systematically researched using both qualitative and quantitative methods to better understand how different interventions combining different components affect the development and effectiveness of bilingual, plurilingual or multilingual skills. In this vein, the use of (international) standardized instruments, if available, should be prioritized over local *ad hoc* questionnaires for example, as is also recommended in other fields (e.g., Duckworth & Yeager, 2015).

Our results also show that the field still lacks the capacity to generate a body of studies designed according to the experimental model, as Sloane (2008) ascertains for the field of Education in general. Following this reasoning, synthesizing the current findings from BPMPPs into numerical ratings to make causal inferences requires not only a finer level analysis on how a cause produces an effect, but also a collection of randomized experiments with considerable heterogeneity among the students, treatments, and outcomes across studies.

Finally, the implementation of more studies focused on estimating causal effects of BPMPPs will allow the field to move from “good practices” and “practice-based evidence” to “evidence-based practices” and, consequently, to promote more sensible and effective bilingual, plurilingual or multilingual educational policies for students in HE.

8. REFERENCES

- The access to the references of the studies included in this review is possible under request to the contact author.
- Aguilar, M., & Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1–18. doi:10.1111/ijal.12006

- Ament, J. R., & Pérez-Vidal, C. (2015). Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraduates at a Catalan university. *Higher Learning Research Communications*, 5(1), 47–68. doi:10.18870/hlrc.v5i1.239
- American Educational Research Association. (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA Publications: American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 35(6), 33–40.
- Arco-Tirado, J. L., & Fernández-Martín, F. D. (2018). *Systematic review protocol example on effective plurilingual Higher Education programs*. Unpublished manuscript, Department of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Granada, Spain.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hernández-Moreno, N. (2016). Skills learning through a bilingual mentors program in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2016.1228601
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., Ramos-García, A. M., Littvay, L., Villoria, J., & Naranjo, J. A. (2018). A counterfactual impact evaluation of a bilingual program on students' grade point average at a Spanish university. *Evaluation and Program Planning*, 68, 81–89. doi:10.1016/j.evalprogplan.2018.02.013
- Bobrovnikov, E., Sahni, S. D., & Bozzi, L. (2013). *A guide for reporting on evaluations for the US Department of Education Mathematics and Science Partnerships (MSP)*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc. Retrieved from [http://www.ed-msp.net/public_documents/document/resource/Guide for Reporting on MSP Evaluations.pdf](http://www.ed-msp.net/public_documents/document/resource/Guide%20for%20Reporting%20on%20MSP%20Evaluations.pdf)
- Bosisio, N. (2015). CLIL in the Italian university. A long but promising way to go. *EL.LE*, 4(1), 133–154.
- Brunton, G., Green, S., Higgins, J. P. T., Kjeldstrøm, M., Jackson, N., & Oliver, J. S. (2011). Preparing a Cochrane review. In J. P. T. Higgins & S. Green (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0*. London, United Kingdom: The Cochrane Collaboration. Retrieved from <http://training.cochrane.org/handbook>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Cheung, A., & Slavin, R. E. (2016). Howe Methodological Features Affects Effect Sizes in Education. *Educational Researcher*, 45(5), 283–292.
- Chostelidoua, D., & Grivab, E (2014). Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169–2174. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.538
- Coalition for Evidence-Based Policy. (2012). *Rigorous program evaluations on a budget: How low-cost randomized controlled trials are possible in many areas of social policy*. Coalition for Evidence-Based Policy. Retrieved from <http://coalition4evidence.org/wp-content/uploads/uploads-dupes-safety/Rigorous-Program-Evaluations-on-a-Budget-March-2012.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Commission on Evidence-Based Policymaking. (2017). *The promise of evidence-based policymaking. Report of the commission on evidence-based policymaking*. Washington, DC: Commission on Evidence-Based Policymaking. Retrieved from <https://www.cep.gov/cep-final-report.html>

- Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg, France: Language Policy Division. DGIV Council of Europe.
- Dafouz, E., & Camacho, M. M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57–67. doi:10.1016/j.esp.2016.06.001
- Dafouz, E., Camacho, M. M., & Urquia, E. (2014). ‘Surely they can’t do as well’: a comparison of business students’ academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 223–236. doi:10.1080/09500782.2013.808661
- Dochy, F. (2006). A guide for writing scholarly articles or reviews for the Educational Research Review. *Educational Research Review*. Retrieved from <http://www.journals.elsevier.com/educational-research-review/>
- Duckworth, A., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. doi:10.3102/0013189X15584327
- Hernández-Nanclares, N., & Jiménez-Muñoz, A. (2015). English as a medium of instruction: Evidence for language and content targets in bilingual education in economics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2015.1125847
- Higgins J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0*. London, United Kingdom: The Cochrane Collaboration. Retrieved from <http://training.cochrane.org/handbook>
- Joe, Y., & Lee, H. K. (2013). Does English-medium instruction benefit students in EFL contexts? A case study of medical students in Korea. *Asia-Pacific Education Research*, 22(2), 201–207. doi:10.1007/s40299-012-0003-7
- Kremer, M., & Valcke, M. (2014, july). *Teaching and learning in English in Higher Education: A literature review*. Paper presented to 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain. Abstract retrieved from <https://biblio.ugent.be/publication/5818549/file/5838141.pdf>
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (2014). Motivation: Making connections between theory and practice. In D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 173–183). Amsterdam: John Benjamins.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. doi:10.1017/S0261444817000350
- Madrid, D., & Madrid, M. (2015). Efectos de la instrucción monolingüe y bilingüe en la enseñanza universitaria. Estudio de casos [Effects of monolingual and bilingual instruction on university teaching]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1255–1279.
- Marsh, D., Pavon, V., & Frigols, M. J. (2013). *The Higher Education languages landscape: Ensuring quality in English language degree programmes*. Valencia, Spain: Valencian International University.
- Organization for Economic and Cooperation Development. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2017-en
- Ottensbacher, K., & Maas, F. (1999). How to detect effects: Statistical power and evidence-

- based practice in occupational therapy research. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53(2), 181–188.
- Rosenberg, W., & Donald, A. (1996). Evidence based medicine: An approach to clinical problem solving. *British Medical Journal*, 310, 1120–1126.
- Short, D. J. (2006). Content teaching and learning and language. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed., vol. 3) (pp. 101–105). Oxford, England: Elsevier. doi:10.1016/B0-08-044854-2/00685-4
- Slavin, R. E. (2008a). Perspectives on evidence-based research on education. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5–14.
- Slavin, R. E. (2008b). Evidence-based reform in education: Which evidence counts? *Educational Researcher*, 37(1), 47–50. doi:10.3102/0013189x08315082
- Slavin, R. E. (2016, April 19). Evidence and the every student succeeds act [Blog post]. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/robert-e-slavin/evidence-and-the-essa_b_8750480.html
- Sloane, F. (2008). Through the Looking Glass: Experiments, Quasi-Experiments, and the Medical Model. *Educational Researcher*, 37(1), 41–46.
- Soltero, S., & Ortiz, T. (2012). *Discipline-based dual language immersion model in Higher Education* (Position Paper). Retrieved from AGMUS Ventures website: <http://goo.gl/5HCviS>
- Stewart, L., Moher, D., & Shekelle, P. (2012). Why prospective registration of systematic reviews makes sense. *Systematic Reviews*, 1(7). doi:10.1186/2046-4053-1-7
- The Campbell Collaboration. (2015). *Campbell collaboration systematic reviews: Policies and guidelines* [Supplement]. Campbell Systematic Reviews. doi:10.4073/csr.2015.1
- Vinke, A. (1995). *English as the medium of instruction in Dutch engineering education* (Doctoral dissertation). Delft University of Technology, Delft, Netherlands.
- Wächter, B., & Maiworm, F. (Eds.) (2014). *English taught programmes in European Higher Education. The state of play in 2014*. Born, Germany: ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens Medien GmbH. Retrieved from http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught_01.pdf
- Williams, D. G. (2015). A systematic review of EMI and implications for the South Korean HE context. *English Language Teaching World Online*, 1–23. Retrieved from https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/7/112/files/2015/04/EMI-in-South-Korea_editforpdf-1gmsyy5.pdf
- Yang, W. (2014). Content and Language Integrated Learning next in Asia: Evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2014.904840

CHAPTER 5

LA COMPETENCIA EN PRODUCCIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA MEDIANTE EL *BLOGGING* EN EL ENFOQUE AICLE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA: ESTUDIO DEL CASO

Salvador Montaner Villalba

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen: En el presente trabajo, nuestro objetivo consiste en analizar el uso del *Blogging* como herramienta con el objeto de incentivar la competencia en producción escrita en lengua inglesa considerando el enfoque metodológico conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), dado que esta investigación se desarrolló en el área no lingüística de la Geografía en 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos participantes en la experimentación tienen un nivel A1-A2, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, tras haber realizado la prueba inicial correspondiente a principio de curso. Tras haber realizado esta prueba con el objetivo de determinar el nivel del alumnado y, en concreto, en lo relativo a la competencia en producción escrita en lengua inglesa en un centro público de enseñanza secundaria obligatoria, se establecieron dos preguntas de investigación con la finalidad de corroborar si el nivel de los alumnos respecto a la producción escrita ha mejorado. A partir de estas dos preguntas de investigación, se plantearon dos hipótesis de partida. El método de investigación elegido para la presente investigación es el Estudio del Caso. Por tanto, se han utilizado datos cualitativos con el objetivo de analizar los resultados obtenidos en esta investigación.

Palabras claves: Web 2.0; Blogging; Producción escrita; AICLE; Inglés especializado

Abstract: This current paper aims at offering Blogging as a tool in order to enhance the competence in written production in the English language considering the so-well known method as CLIL approach (Content Language Integrated Learning), since this research took place in the non-linguistic area of Geography at 3rd Compulsory Secondary Education. The students, who participated in this experiment, have an approximate level between A1 and A2, according to the European Framework of Reference for Languages, once learners have completed the initial test before the experiment at the beginning of the academic year. Having made the learners the initial test so as to determine the learners' level of the English language and, particularly, their level related to the competence in written production in a Compulsory Secondary Education state school within the Spanish educational system, two research questions were set up in order to confirm whether learners' level of the written competence improved or not at the end of the experiment. From these research questions, two starting hypotheses were established. The method, which we have chosen for the current paper, is the Case Study method. Therefore, qualitative data have been used in order to analyze the obtained results for the present research.

Key words: Web 2.0; Blogging; Written production; CLIL; English specialized

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación está determinada por la necesidad de mejorar la calidad de la competencia de la producción escrita en lengua inglesa de un grupo de alumnos que realizaron estudios de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria dentro de un programa plurilingüe. Este trabajo está enmarcado dentro del uso de las TIC como herramientas de aprendizaje del inglés en el enfoque AICLE. Además esta investigación surge dada las nulas publicaciones con respecto al *Blogging* en la enseñanza del inglés en la educación secundaria obligatoria en el mencionado enfoque.

2. OBJETIVOS

En la presente investigación, nuestro objetivo es comprobar si la competencia en expresión escrita en lengua inglesa en el área de Geografía mejora mediante el *Blogging* con el uso de *Wordpress* (<http://www.wordpress.com>). Para tal fin, se analiza el cuestionario inicial que los alumnos realizaron en *Google Drive* con la finalidad de determinar si los alumnos estuvieron motivados y qué grado de motivación tenían con respecto a la experimentación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Los BLOGS

En educación, hay dos tipos de blogs: *microblogging* (*Twitter*, a modo de ejemplo) y *edublogs*. Los blogs educativos usan elementos multimedia, se actualizan frecuentemente disponiendo de un uso limitado de elementos multimedia, la publicación de comentarios en los blogs permite un intercambio asimétrico, y la inclusión de comentarios en los blogs facilita mayor interacción entre los usuarios surgiendo una función comunicativa (Herring, Kouper, Paolillo, Scheidt, Tyworth, Welsch, Wright & Yu, 2005). Esto fomenta la relación autor-lector.

Se han publicado diversos trabajos de prestigio con respecto al *Blogging* en la enseñanza de lenguas extranjeras. Campbell (2003) identifica tres categorías de blogs: blog del profesor, blog del aula y blog del alumno. Richardson (2010) relaciona el uso de los blogs con el constructivismo. Fellner y Apple (2006) fomentan el uso del blog como herramienta para promover la competencia escrita en lengua

inglesa en una universidad japonesa. Carney (2007) y Hann (2007) desarrollan el aspecto motivacional relacionado con el uso del blog en el aprendizaje de idiomas.

Cabe destacar algunas publicaciones recientes en torno a los *blogs* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, tales como Montaner (2016, 2017a, 2017b, 2018, *próx.*). Montaner (2016) analiza el uso de los blogs en la enseñanza del inglés técnico mediante datos cuantitativos. Montaner (2017a) se centra en el *Blogging* en la enseñanza del inglés técnico a través del estudio del caso. Montaner (2017b) explora la aplicación del *Blogging* a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. Montaner (2018) analiza el uso del blog en un curso de inglés en 4º Educación Secundaria Obligatoria y, por último, Montaner (*en prensa*) analiza el rango de la producción escrita en la enseñanza del inglés técnico. Estas recientes publicaciones ofrecen valor significativo con respecto a las mencionadas anteriormente, considerando que estas investigaciones exploran el uso del *Blogging* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria (Montaner, 2017b, 2018) y en Formación Profesional reglada (Montaner, 2016, 2017a, *en prensa/preparación*).

Aunque se están publicando novedosas investigaciones en torno al *Blogging* en la enseñanza del inglés, cabe subrayar que apenas existen publicaciones en lo concerniente al *Blogging* desde la perspectiva del enfoque AICLE y, concretamente, en la educación secundaria obligatoria, tratándose así de enseñanza formal no universitaria. Por ello, se ha considerado conveniente investigar el uso del *Blogging* en la docencia del inglés desde el enfoque AICLE.

3.2. ENFOQUE AICLE

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras se utiliza frecuentemente como sinónimo de inmersión lingüística. Este término fue creado por David Marsh (1994)¹ con el objetivo de describir una corriente de la lingüística aplicada que propugna que, en los contextos escolares, surge un mayor éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante las asignaturas comunes, a saber, Geografía, Historia, Biología, etc.

El método AICLE está fundamentado en los principios metodológicos establecidos por la investigación académica sobre el término “inmersión lingüística”. El enfoque AICLE fue identificado como un aspecto clave. Según el informe reali-

¹ <http://www.educclusterfinland.fi/en/contact-us/global-operations/david-marsh>

zado por la Comisión Europea (2003), titulado *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan, 2004-2006*, el enfoque AICLE ofrece oportunidades eficientes al alumnado con el fin de usar nuevas destrezas de la lengua, abre puertas a una diversidad más amplia de alumnos, aportando autoconfianza en los jóvenes alumnos y en esos alumnos que no han respondido adecuadamente a la enseñanza formal del idioma y, finalmente, este enfoque expone el lenguaje sin necesidad de solicitar tiempo extra, que puede ser de gran interés en contextos profesionales.

Coyle (2002) afirma que el AICLE está fundamentado en cuatro principios relevantes:

1. El primer principio sitúa con éxito el contenido y la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión inherentes al AICLE, en el centro mismo del proceso de aprendizaje.
2. El segundo principio define al lenguaje como transmisor para la comunicación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje se aprende mediante su utilización en situaciones situadas como un “andamiaje”, es decir, las actividades deben ser debidamente planificadas, comenzando por las más concretas hacia las más abstractas en paralelo con un lenguaje concreto hasta el lenguaje más abstracto.
3. El AICLE debe suponer un reto cognitivo para el alumnado, de modo que los alumnos desarrollen sus destrezas de pensamientos en conjunción con sus destrezas básicas de comunicación interpersonal y su competencia en el lenguaje cognitivo-académico.
4. El cuarto principio comprende la multiculturalidad. Dado que la lengua, el pensamiento y la cultura están interrelacionados, el AICLE ofrece oportunidades a los alumnos de interactuar con otras culturas.

En diversas comunidades autónomas (Comunidad Valenciana, Madrid, etc.), las diferentes administraciones desarrollan contenidos de otras materias en lengua inglesa, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria. Ya se vienen produciendo resultados satisfactorios (Dobson, Pérez Murillo y Johnstone, 2010; Hewitt, y Stephenson Wilson, 2012; Frigols Martín y Marsh, 2014; Ruiz de Zarobe, 2015). El alumnado mejora en distintas capacidades y destrezas, tales como la comprensión oral, la pronunciación, la comprensión de realidades y culturas diferentes a la del alumnado.

A continuación, se justifica el uso de la tecnología en el enfoque AICLE. Para tal fin, cabe destacar las siguientes características del enfoque AICLE (Clegg, 2009): 1. Foco múltiple; 2. Entorno de aprendizaje seguro y enriquecedor; 3. Autenticidad; 4. aprendizaje activo; 5. andamiaje y 6. Cooperación. Con el objetivo de cumplir estas características, el profesor debe utilizar materiales y recursos donde las TIC aparecen dado que estos materiales y recursos proveen un contexto variado.

Harlen y Qualter (2009) sostienen que existe una ingente cantidad de material en el Internet de forma que los alumnos puedan explorar con el objetivo de reunir información y con el fin de explorar ideas. Las TIC son una herramienta que pueden ser empleadas por el alumnado para encontrar información, revisar y explorar ideas, recoger datos y almacenarlos. Sin embargo, los alumnos necesitan un objetivo claro para sus tareas, así ellos aprenden aquello que el docente quiere exactamente que los alumnos aprendan. En esta línea, es recomendable que el profesorado sepa utilizar algunas herramientas TIC (Google Presentaciones, Prezi, Mindomo, etc.), y herramientas de la Web 2.0.

4. METODOLOGÍA

4.1. IDENTIFICACIÓN DE UN PROBLEMA Y CONTEXTO

El problema de esta investigación tiene lugar en el contexto de un centro público de enseñanza secundaria obligatoria, donde se identificó una carencia en la producción escrita mediante la observación y el análisis permanente de la realidad educativa de la asignatura de inglés en 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria en la Geografía. El centro dispone de una serie de programas educativos, tales como el programa Integra en 2º de ESO, programas de refuerzo educativos, programas de mediación escolar, programa Comenius y línea plurilingüe en ESO y Bachillerato.

En la enseñanza pública no universitaria se ha observado, desde la experiencia del autor, que existe un bajo nivel educativo con respecto al inglés como lengua oficial del currículum (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Real Decreto 1105/2014). También hay una gran diversidad de niveles dentro de un mismo grupo de alumnos. Esto se pudo comprobar en el instituto público de educación secundaria en el que autor del presente trabajo impartió clases de inglés durante el curso académico 2017-2018.

4.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El ámbito científico de este trabajo es, por un lado, la corrección de los niveles de producción escrita de los alumnos en la educación secundaria obligatoria y, por otro, la corroboración que el uso del *Blogging* beneficiaría el desarrollo de la competencia en producción escrita en inglés. Se establecen pues estas preguntas de investigación:

1. ¿Pueden influir los blogs en la mejora de la producción escrita en inglés considerando el enfoque AICLE?
- y 2. ¿Pueden los blogs incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del inglés?

4.3. HIPÓTESIS DE PARTIDA

La “hipótesis de trabajo” se establece como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de ésta. En el modelo estudio del caso (Labrador, 1996; Merrian, 1988, 1998; Stake y Easley, 1979, Stake, 1995, 2006 y Yin, 1984, 1993, 2004), las hipótesis se establecen a través de la observación y la colección de datos, ofreciendo así un ejemplo tomado de la vida real a partir de un contexto educativo específico. Las dos hipótesis de partida de esta investigación son: 1. La utilización del blog en la clase de lengua inglesa incrementa la motivación del alumnado, y 2. los blogs tienen una influencia positiva en la mejora de la competencia escrita en inglés dentro de la Geografía.

4.4. MÉTODOS CUALITATIVOS

Los datos cualitativos (Cohen y Manion, 1990; Cohen, Morrison y Manion, 2007) se obtienen en esta investigación a partir de los cuestionarios. Con respecto a éstos, únicamente se realizó un cuestionario al comienzo del curso escolar, antes de iniciar la experimentación, puesto que el objetivo de esta investigación consistía en verificar tanto si los alumnos estaban motivados como el grado de motivación que los alumnos tenían con respecto a la experimentación en torno al *Blogging* en lengua inglesa dentro del área de la Geografía.

El objetivo de este cuestionario es recoger información del alumnado con respecto a su familiaridad con las TIC y con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este cuestionario inicial consta de 6 partes claramente estructuradas: tras el mensaje introductorio, la primera sección consta de información general

que se le requiere al alumnado. En la segunda se requiere información en torno a sus hábitos de aprendizaje del idioma inglés. En la tercera se encuentran diferentes preguntas en las que se solicita información específica en torno a los hábitos de aprendizaje del idioma en otras áreas no lingüísticas. La sección cuatro solicita información en torno a los hábitos adquiridos con respecto al uso de la tecnología. En la sección cinco se pregunta expectativas que los alumnos tienen del curso de inglés en el área de Geografía y, finalmente, la sección seis ofrece la posibilidad al alumnado de que proporcione sugerencias con respecto a la experimentación.

Este cuestionario está disponible en línea² mediante *Google Drive*, permitiendo así el cálculo automático de los resultados debido a la hoja de cálculo generada en *Excel*. Se utiliza esta herramienta colaborativa online a causa de dos razones: En primer lugar, es aconsejable considerar el ahorro de tiempo que supone con respecto a la cuantificación y codificación de los datos. En segundo lugar, la realización en línea del cuestionario resulta más atractivo para los alumnos, viéndose así aumentada su predisposición para colaborar y no teniendo que imprimir el cuestionario en formato papel.

4.5. CONTEXTO Y MUESTRA

El centro es un instituto público de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, situado en un pueblo de la provincia de Valencia. En cuanto a la oferta educativa, cabe destacar principalmente el programa plurilingüe, dado que el alumnado participante en la presente experimentación procede de este programa educativo. También se ofrecen programas de enriquecimiento curricular, tales como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio, entre otros.

En cuanto a la muestra, ésta se compone de un reducido grupo de 11 alumnos procedentes de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria que, durante el curso académico 2017-2018, estuvieron matriculados dentro del programa plurilingüe por lo que, en consecuencia, además del idioma inglés, también estudiaron la materia curricular de Geografía en lengua inglesa. Estos alumnos participaron en la experimentación de forma experimental, si bien esta información no es relevante en esta investigación. La edad de estos alumnos oscila entre 14 y 15 años.

² Véase en: <https://docs.google.com/forms/d/1xvAYFIXMRFXVAZTGhNcQCgvllWP0BD65olxV5kHdmaw/edit>

Con respecto a la recogida y el análisis de datos, se recurre a la triangulación de datos (Pérez Serrano, 1994) con el objetivo de incrementar la propia validez de los resultados y conclusiones obtenidas, considerando datos cualitativos y datos cuantitativos. En este ensayo, la triangulación se realizará mediante los datos cualitativos que se recogen a partir de los cuestionarios, considerando el modelo del Estudio del Caso.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. DATOS CUALITATIVOS

Para la realización del cuestionario inicial, se utilizó la herramienta “Formulario” de *Google Drive*. Dado que no se disponía de información relacionada con las necesidades de aprendizaje del alumnado, los alumnos realizaron un cuestionario inicial de curso con el fin de proporcionar información interesante para la presente investigación. Este cuestionario inicial fue aplicado sobre 11 alumnos que formaban el grupo de alumnos participantes en el experimento. De este modo, se intentó motivar a los alumnos a participar de forma activa en la experimentación con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa mediante el *Blogging* como herramienta para fomentar la competencia en producción escrita en el área no lingüística de Geografía.

El cuestionario inicial consta de seis bloques. Estos 6 bloques se denominan así: I. *About you*; II. *About your habits related to learning English*; III. *About your habits related to learning English in other areas*; IV. *About your habits related to the ICT (Information and Communication Technology)*; V. *What you expect from the English course*; y VI. *Other comments*. A continuación, se realiza un análisis de los ítems más relevantes para la presente investigación.

El primer ítem a destacar corresponde al segundo ítem del bloque I, “*I am studying ESO because...*”. Este ítem consta de 3 subítems:

1. I like to study
2. I must study because my parents want me to study
3. I think it should be good for me

Los resultados indican que 54.5% del alumnado opinan que el estudio debería ser bueno para ellos, mientras un 9.1% estudian por obligación. Un 36.4% afirman que disfrutan con el estudio. Por tanto, el subítem 3 es el más destacado con respecto a los

otros, relegando el subítem 1 a segunda posición. Este dato resulta interesante dada la edad del alumnado y la dificultad que conlleva el estudio en la época adolescente.

Con respecto al segundo bloque del cuestionario inicial, “*About your habits related to learning English*”, son de especial importancia los ítems 2, 4 y 5. El objetivo principal de este bloque es conocer los diversos hábitos que el alumnado tiene durante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Con respecto al ítem 2, “*I learn English to write short stories*”, un 45,5% de los alumnos afirman que aprenden inglés a veces con el fin de redactar relatos cortos, mientras otro 45,5% del alumnado afirma que nunca aprende inglés con el objeto de escribir relatos cortos, siendo pues ambos porcentajes equilibrados. Sólo un 9,1% de los alumnos aprenden frecuentemente a redactar relatos cortos.

En cuanto al ítem 4, “*I learn English to speak with foreign people in Skype*”, un 54,5% de los alumnos afirman que nunca han utilizado la herramienta de videoconferencia *Skype* para practicar la lengua inglesa y, por tanto, no están familiarizados con la tecnología para practicar la producción oral en inglés. Un 36,4% del alumnado a veces utiliza esta herramienta para practicar el idioma oral y, por último, únicamente un 9,1% de los alumnos afirman utilizar frecuentemente esta herramienta. Esto es indicativo del poco hábito por parte de los alumnos con respecto al uso de las TIC para aprender la lengua inglesa.

Con respecto al ítem 5, “*I learn English with the help of Internet*”, un 27,3% del alumnado afirma utilizar frecuentemente Internet para aprender inglés en contraste con un 36,4% de los alumnos que sólo a veces utilizan el Internet para aprender y otro 36,4% nunca usa Internet, estando equilibrados estos dos últimos porcentajes. Este dato sugiere nuevamente que los alumnos participantes en esta experimentación no están habituados al uso de Internet con el fin de aprender la lengua inglesa.

En el tercer bloque, “*About your habits related to learning English in other areas*”, destacaremos los ítems 3, 6, 7 y 8. En el ítem 3, “*I learn to write texts in English when I study Geography*”, solo un 18,1% del alumnado nunca ha redactado textos en lengua inglesa en otras materias. Un 36,4% de los alumnos frecuentemente escriben textos en inglés en áreas diferentes del currículum oficial. Y, por último, un 45,5% de los alumnos redactan a veces textos en lengua inglesa en diferentes asignaturas del sistema educativo. Los resultados indican que menos de la mitad del alumnado suelen redactar textos en lengua inglesa en diferentes materias no lingüísticas por lo que, en consecuencia, no tienen adquirido el hábito de redactar textos en inglés en el área de la Geografía.

En el ítem 6, “*What skills do I use most when I study Geography in English?*”, se les requiere a los alumnos que indiquen, al menos, las dos destrezas que más desarrollan, en su opinión, cuando aprenden la lengua inglesa mediante el área de Geografía. En la siguiente gráfica se muestran los resultados.

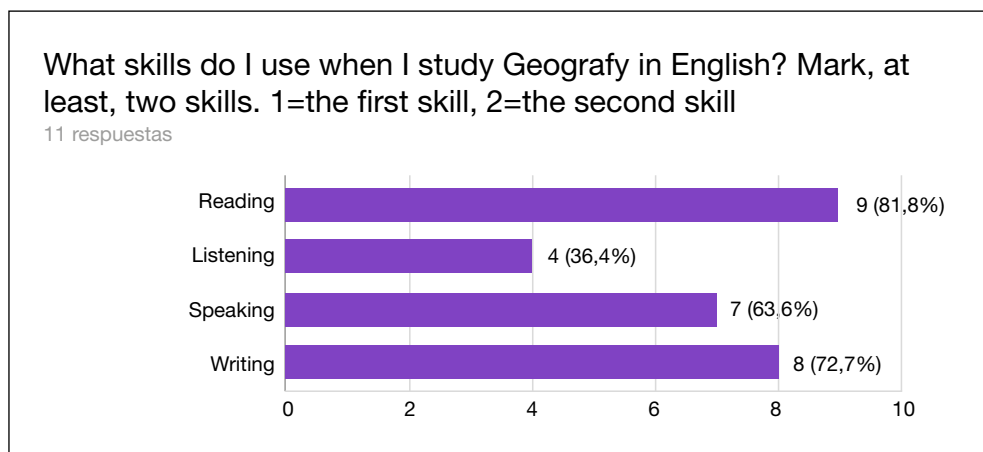


Figura 1. Ítem 6 del Bloque III

Los resultados muestran que un 81,8% del alumnado ha elegido la destreza en competencia lectora en primer puesto, seguido en segundo lugar por un 72,7% de los alumnos que consideran que la competencia en producción escrita en lengua inglesa es la destreza que, tras la competencia lectora, más trabajan en el aula. Por tanto, las dos destrezas lingüísticas que, desde la perspectiva de los alumnos, más utilizan durante el aprendizaje del idioma inglés en el área de la Geografía son la competencia lectora y la producción escrita. Este dato resulta curioso dado que la temática de esta investigación se centra en la producción escrita en inglés mediante el *Blogging*. Cabe pues subrayar que los alumnos deben tomar conciencia con respecto a la práctica de la producción escrita en inglés mediante el *Blogging* en la Geografía.

En el ítem 7, “*Do you use ICT tools to learn Geography in English?*”, un 54,5% del alumnado afirma que no usa las TIC para aprender el área de la Geografía en lengua inglesa, siendo superior al porcentaje de alumnos que no usan la tecnología con respecto a los alumnos que sí utilizan la tecnología para aprender Geografía en lengua inglesa. En consecuencia, en el ítem 8, “*If affirmative, please write here what ICT tools you use*”, el denominador común por parte del alumnado es básicamente: “no usan herramientas en línea en absoluto”, a excepción de un alumno que hace referencia

al proyector y dos alumnos que mencionan herramientas de traducción en línea, a saber, *Google Translator*, *Wordreference* para encontrar significado de palabras claves.

En cuanto al bloque IV, “*About your habits related to the ICT (Information and Communication Technology)*”, se pueden encontrar 4 ítems, de los cuales, en la presente investigación, son de especial mención el ítem 2 y el ítem 4. El objetivo de este bloque es conocer los hábitos del alumnado con respecto al uso de las TIC en la vida cotidiana. En el ítem 2, “*I use ICT for classroom work*”, aparece esta gráfica.

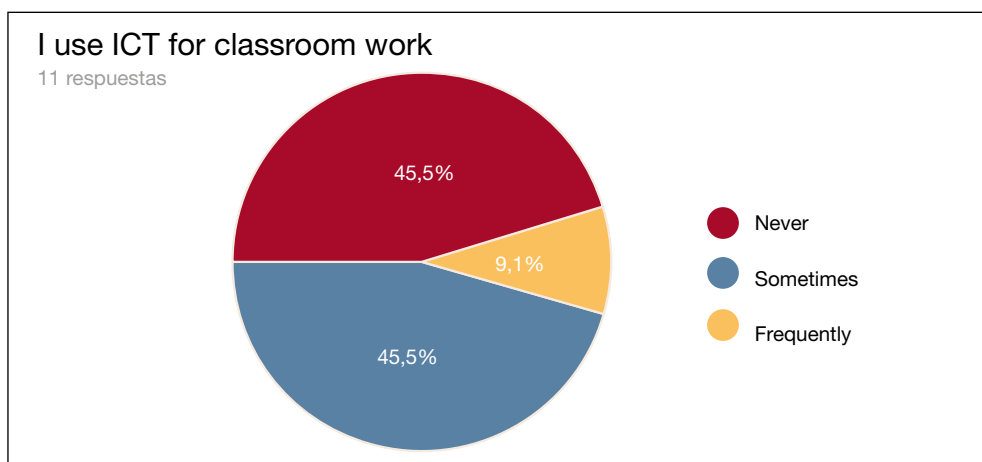


Figura 2. Ítem 2, Bloque IV

Los datos reflejan que un porcentaje de sólo un 9,1% del alumnado utiliza frecuentemente las TIC para trabajar en el aula, a diferencia de un porcentaje de 45,5% del alumnado que no usa nunca la tecnología y un porcentaje de 45,5% que sólo a veces utilizan la tecnología en el aula para aprender inglés en Geografía. Nuevamente, se visualiza el porcentaje alto de alumnos que no tienen por costumbre utilizar la tecnología como instrumento para trabajar en el aula.

El cuarto ítem, “*I use Blogs, Wikis, Websites, Podcasts and any other ICT tools*”, pretende averiguar qué herramientas en línea los alumnos conocen para así descubrir con qué herramientas tecnológicas los alumnos están más familiarizados. Curiosamente sólo un 9,1% del alumnado nunca ha utilizado estas herramientas. Este dato contrasta bastante con respecto a los ítems 7 y 8 del bloque III. Por otra parte, un 45,5% de los alumnos afirman que a veces usan la tecnología y otro 45,5% del alumnado afirma que usan la tecnología con frecuencia. Estos datos nuevamente resultan contradictorios con respecto al ítem 7 del bloque III, a modo de ejemplo, en el que

un 54,5% del alumnado no usa nunca la tecnología para aprender la lengua inglesa en el área de Geografía y, en consecuencia, el ítem 8 del mismo bloque, en el que los alumnos básicamente dicen que no utilizan las TIC en absoluto.

En el quinto bloque, “*What you expect from the course*”, se requiere de los alumnos que nos hagan saber cuáles son sus expectativas de aprendizaje con respecto al curso de inglés. Para tal fin, los alumnos tuvieron que seleccionar un mínimo de 3 opciones, de las seis que se plantean en el siguiente gráfico.

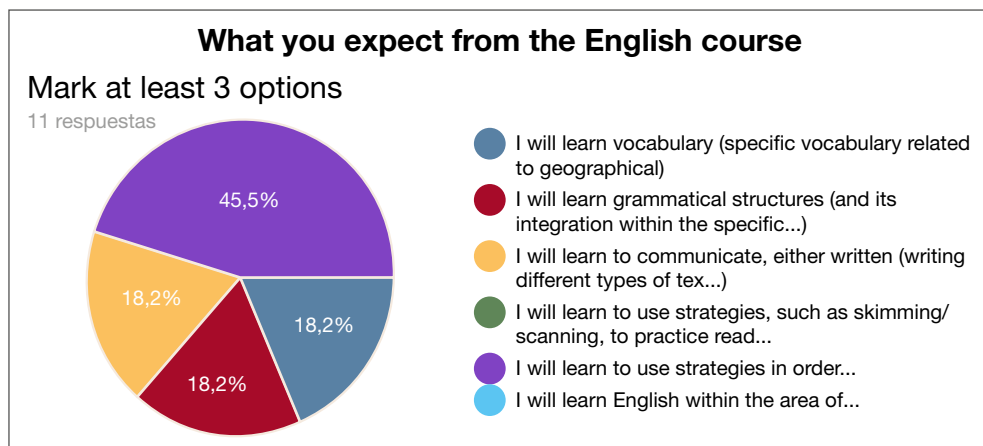


Figura 3. Ítem 1. Bloque 5

Resulta realmente curioso que un 45,5% del alumnado espera aprender estrategias diversas para trabajar la comprensión auditiva en lengua inglesa en el curso de inglés dentro del área de la Geografía. Esto se debe posiblemente a que la comprensión auditiva no es una de las destrezas que más trabajan en el área de Geografía, tal como afirman en el ítem 6 del Bloque III, en el que la comprensión auditiva tiene un porcentaje de 36,4% y, por tanto, situándose en última posición. Además, la comprensión auditiva en inglés es un aspecto clave para mejorar en las enseñanzas Primaria y Secundaria obligatoria de nuestro sistema educativo español. Esta preocupación por la mejora de la competencia en comprensión auditiva en inglés se encuentra en algunas referencias (Jiménez Jiménez, 2004; Salvadores Merino, 2009; Cortina Pérez, 2011), puesto que, a este respecto, el nivel de los futuros maestros no alcanza un nivel B1 del MECRL.

En cuanto al resto de subítems, un 18,2% de los alumnos esperan aprender a expresarse bien por escrito bien oralmente. Un 18,2% esperan aprender a usar

estructurales gramaticales en inglés en combinación con vocabulario especializado en el área de la Geografía y, finalmente, un 18,2% del alumnado espera aprender vocabulario especializado en el área de la Geografía.

El sexto bloque tiene por objetivo que los alumnos puedan expresarse libremente y aportar así sugerencias diversas que consideren relevantes con respecto al curso de lengua inglesa en el área de Geografía. Algunas de estas observaciones son:

- I consider that learning English is very important because the day of tomorrow it can open you much doors
- I have a suggestion, I want more speak practice, because in the class, we study most of vocabulary, but we didn't understand many words when we speak it
- If you are going to study Geography in English, you must be positive and concentrate on this. You must have interest and pay attention

Se ha intentado, de forma concisa, analizar los datos cualitativos sólo a partir del cuestionario inicial, dado que no se encontró, al término del curso académico, el momento adecuado para que los alumnos realizaran el cuestionario final correspondiente. Realizando los alumnos el cuestionario inicial del curso, se pretendía verificar las siguientes consideraciones: 1. Si los alumnos estaban suficientemente motivados para participar en la experimentación así como determinar el grado de motivación por parte de los alumnos en la experimentación y 2. Corroborar si el modelo del estudio del caso aportaría un beneficio positivo, considerando la motivación del alumnado, con respecto a la competencia en producción escrita en lengua inglesa dentro del área de la Geografía.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se justifica algunos motivos por los que se obtienen los datos analizados en la presente investigación. Con respecto a los ítems 4 y 5 del bloque II, un porcentaje alto del alumnado sostiene que no tienen por costumbre utilizar las TIC en el aprendizaje de la lengua inglesa como materia propia. Esto se podría deber a la falta de conciencia por parte de los diversos agentes de la comunidad educativa en lo concerniente al uso de la tecnología en las aulas.

En lo relativo al bloque III, que se centra en los hábitos de aprendizaje del idioma inglés en otras áreas no lingüísticas, en el ítem 3 los datos muestran que menos del 50% del alumnado redactan textos en lengua inglesa especializados en otras áreas no

lingüísticas, tales como la Geografía, Biología, etc. El motivo de esto radica en que, por parte del docente de Geografía, existe el hábito de impartir contenidos de la materia y, por tanto, no enseñar a redactar en lengua inglesa utilizando vocabulario especializado en Geografía. Además, normalmente se supone que la tarea de enseñar a redactar en lengua inglesa es obligación del docente especialista en inglés, y no del profesor especializado en Geografía.

En cuanto al ítem 6 de este tercer bloque, los resultados evidencian que los alumnos trabajan mayormente en el aula, en primer lugar, la competencia lectora y la producción escrita, en segundo lugar, en el estudio de la materia de Geografía, probablemente debido a que ambas destrezas están interrelacionadas entre sí, considerando que leer y comprender textos especializados en el área de Geografía constituye una actividad necesaria como paso previo a la producción de textos escritos, tales como redactar esquemas, resúmenes, etc. y, consecuentemente, re-leer los esquemas, resúmenes redactados por el alumnado supone una tarea necesaria para así comprender los contenidos estudiados en la materia.

En lo concerniente a los ítems 7 y 8, un porcentaje alto del alumnado afirma que no usa la tecnología en absoluto para estudiar la materia de Geografía en lengua inglesa. Nuevamente se repite la misma situación que en el bloque anterior en el que se les preguntaba por el uso de las TIC en el aprendizaje del idioma inglés. De ahí que resulta necesaria la presente investigación para así analizar cómo se puede ayudar a los alumnos a aprender no sólo la lengua inglesa sino también el idioma mediante la Geografía.

En lo concerniente al bloque IV, se muestran los siguientes datos. En el ítem 2, el porcentaje de los alumnos que afirman usar las TIC para trabajar en el aula es bastante bajo (9,1%) en comparación al resto de alumnos. Por otra parte, en el ítem 4, los datos muestran esa contradicción puesto que un 91% del alumnado afirma usar algunas herramientas en línea mencionadas para trabajar en el aula. Esta clara contradicción de estos resultados supone una confusión total y, por tanto, no se puede conocer las razones exactas de esta información aquí proporcionada.

En cuanto al bloque V, lo curioso es que un 45,5% de los alumnos desea aprender estrategias para mejorar su competencia en comprensión auditiva, teniendo en cuenta que, por sentido común, las destrezas que normalmente se trabajan en el área de Geografía son la competencia lectora y la producción escrita. El motivo de esto se encuentra en el hecho de que la comprensión auditiva es la destreza con mayor dificultad, tal como se ha comentado anteriormente.

Se ha ofrecido respuesta a las preguntas de investigación inicialmente formuladas. A partir de los datos obtenidos en el análisis de los resultados según los métodos cualitativos y, tras haber analizado el cuestionario inicial, se puede confirmar que la producción escrita en inglés mediante el *Blogging* en la Geografía podría ayudar a los alumnos a estar motivados con respecto a la experimentación y, por tanto, se espera que la competencia en producción escrita en inglés en Geografía mejore sustancialmente.

Para concluir, considerando que la bibliografía con respecto al uso del *Blogging* en la enseñanza del inglés en el área de la Geografía en la Educación Secundaria Obligatoria es nula, la presente investigación aporta un valor significativo en el ámbito de la lingüística aplicada computacional y, en particular, en el campo de la Enseñanza de Lenguas asistida por Ordenador, centrándose en la aplicación de las TIC en el aula AICLE, con respecto a otras publicaciones especializadas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campbell, A.P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 33-35.
- Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. *Wireless Ready Symposium e-Proceedings*, 109-120. Recuperado de <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>
- Clegg, J. (2009). Skills for CLIL. Recuperado de <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-skills-for-clil/501230.article>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Morrison, K. y Manion, L. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Communication from the Comission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2003), Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan, 2004-2006.
- Cortina, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum*, 16, 155-177.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* European Commission, Public Services Contract DG 3406/001-001.
- Dobson, A.; Pérez Murillo, M.D. & Johnstone, R. (2010). Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación. Resultados de la investigación sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council de España. Madrid: British Council & Ministerio de Educación de España. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), 15-26. Recuperado de http://jaltcall.org/journal/articles/2_1_Fellner.pdf

- Frigols Martín, M. J. & Marsh, D. (2014). Informe de Evaluación Externa. Programa CLIL de la Consejería De Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias.
- Hann, F. (2007). The secret blog group as a writing motivator. K. Bradford-Watts (Ed.) *JALT2006 Conference Proceedings*, Tokyo: JALT.
- Harlen, W. y Qualter, A. (2004). *The teaching of science in primary schools*. London: David Fulton Publishers.
- Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., y Welsch, P., (2005). Conversations in the blogosphere: An analysis 'from the bottom up'. *Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38)*. Hawaii.
- Hewitt, E.C. & Stephenson Wilson, J.T. (2012). Resultados de la investigación empírica de alumnos CLIL 'Bilingües' estudiando Medicina en una universidad española. En *DEDiCA*, 2, 307-322. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/46155>
- Jiménez Jiménez, M.A. (2004). La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos [tesis doctoral]. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Labrador, M.J. (1996). La enseñanza del español a extranjeros: método del caso. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, 531-538.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning, in *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union* (Lingua). Paris: University of Sorbonne
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Montaner, S. (2016). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Investigación-Acción). *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Inglés en Centros Educativos* (pp. 233-242). Madrid: CEU Ediciones.
- Montaner, S. (2017a). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Estudio del Caso), *Verbeia: La Enseñanza de lenguas y la educación multilingüe*, 3(1), 84-102.
- Montaner, S. (2017b). La Competencia en Producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, *Conference Proceedings EdunovaTIC2017, 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, Eindhoven, NL: Adaya Press, 1130-1138.
- Montaner, S. (2018). Aplicación del Blogging y/o Google Docs para fomentar la competencia en producción escrita en la enseñanza del inglés, en *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 43-59. DOI: 10.17345/ute.2018.1
- Montaner, S. (en prensa). La producción escrita en la enseñanza del inglés para fines específicos mediante el *Blogging*: análisis del rango de la producción escrita, *AELFE18*.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa I: Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, podcasts, and other powerful tools for classrooms*. California: Corwin Press.
- Ruiz de Zarobe Y. (2015). The Effects of Implementing CLIL in Education. En: Juan-Garau M., Salazar-Noguera J. (eds) *Content-based Language Learning in Multilingual Educational*

- Environments*. Educational Linguistics, vol 23. Springer, Cham, DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5_4
- Salvadores Merino, C.L. (2009). Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la Formación del Profesorado [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Stake, R. E. & Easley, J. A. (1979). *Case Studies in Science Education*. University of Illinois: CIRCE.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.
- Yin, R. K. (2004). *The Case Study Anthology*. London: SAGE.

SECTION 2
INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS AND RESOURCES
FOR BILINGUAL CLASSROOMS

CHAPTER 6

ADDING VALUE TO BILINGUAL COURSES BY CO-TEACHING: A PRACTICAL CASE

Arturo Peral Santamaría and Birgit Strotmann
Universidad Pontificia Comillas, Madrid

Abstract: The internationalisation of higher education is generating new cross-disciplinary degrees with a strong focus on cultural and linguistic mediation (CRUE 2016, MECD 2015, OECD 2017, UNESCO 2016). As a result, a need has arisen for multilingual teaching professionals who are able to operate at a global level, in addition to teaching and learning spaces that integrate several different working languages. To address this need, the authors have integrated two university subjects (*Técnicas de Comunicación Oral* and *Técnicas de Comunicación Escrita*), which were formerly taught separately in English and Spanish, by creating a complementary bilingual learning space using a co-teaching methodology based on pre-teaching and re-teaching as described by Honigsfeld and Dove (2015). Theoretical content is presented from a contrastive viewpoint, ensuring that knowledge acquired can be applied and practised in both languages. Class exercises aim to put into practice similar skills in both languages while requiring different levels of linguistic achievement and specialisation in L1 (Spanish) and L2 (English). Special attention is paid to linguistic interference (calques, false friends) and contrastive genre analysis. This innovative teaching approach requires a considerable amount of planning and coordination but offers great advantages to students, who will become more proficient in both languages while at the same time honing their transcultural and translinguistic skills.

Key words: Co-teaching, mediation, translation, bilingual education, oral communication, written communication

Resumen: La internacionalización de la educación superior está generando nuevos grados multidisciplinares enfocados a tareas de mediación cultural e interlingüística (CRUE 2016, MECD 2015, OECD 2017, UNESCO 2016). Este proceso no solo demuestra las nuevas necesidades de profesionales multilingües en entornos globales, sino que además está generando espacios de docencia y aprendizaje bilingüe en los que la integración de la enseñanza en varias lenguas se hace fundamental. Los autores presentarán una experiencia de integración de dos asignaturas de enseñanza en inglés y español: *Técnicas de Comunicación Oral* y *Técnicas de Comunicación Escrita*, que anteriormente se solían impartir por separado en inglés y en español. La innovación consiste en su impartición integrada mediante una metodología docente colaborativa (*co-teaching*), y siguiendo un formato adaptado de *pre-teaching – re-teaching* (Dove & Honigsfeld, 2015). La teoría se presenta de un modo contrastivo, para que todos los avances de conocimiento que se adquieran en una lengua sirvan para desarrollar también las capacidades comunicativas de

la otra. Los ejercicios prácticos buscarán desarrollar las mismas competencias en ambas lenguas, aunque en distintos niveles de especialización en L1 (español) y L2 (inglés). Se presta especial atención a las interferencias lingüísticas (como calcos y falsos amigos) y el análisis contrastivo. Esta experiencia de colaboración educativa, a pesar de que implica un esfuerzo añadido en la planificación y coordinación, resulta ventajosa para los alumnos, cuyos conocimientos en cada lengua mejorarán, así como su capacidad de comunicación y de mediación intercultural.

Palabras clave: docencia colaborativa, mediación, traducción, educación bilingüe, expresión oral, expresión escrita

1. INTRODUCTION

According to the 2017 United Nations migration report, 3.4% of the world population consists of international migrants, constituting approximately 17% of the national population of high-income countries. As a result, the educational systems worldwide now need to cater for a culturally and linguistically diverse population by fulfilling a twofold mission. On the one hand, governments need to integrate the migrant and exchange population successfully into the educational system, while on the other hand they need to prepare the national population for intercultural relations at home and abroad. According to the OECD¹ (2017), higher education has been undergoing a constant process of internationalisation in the last twenty years, with 4.6 million students worldwide studying outside their home country in 2017. This internationalisation of the academic world mirrors the rapid globalisation of the working world, where job opportunities are no longer limited to the home country: Talent is recruited worldwide, and graduates consider working abroad due to better working conditions or lack of employment opportunities at home. The European Commission (2008) and the Council of Europe (2001, 2004) have long recognised the value of linguistic and intercultural skills in their different publications, amongst which the most well-known and most frequently cited is the *Common European framework of reference for languages (CEFR)*, which clearly states that plurilingualism and pluriculturalism are core competences in that they (1) expand pre-existing sociolinguistic and pragmatic competences, (2) augment the so-called “hyperlinguistic” awareness and (3) accelerate subsequent learning (Council of Europe, 2018, p. 29). Aspects of the plurilinguistic competence relevant to this paper are the ability to switch strategically between languages, the ability

¹ Organisation for Economic Co-operation and Development: www.oecd.org

to speak one language while understanding an interlocutor using a different one, the ability to use and interpret paralinguistic features and the ability to mediate between individuals who do not share a common language (a new core topic in the companion volume to the CEFR). Higher education has responded to the demands of society and the workplace as well as the need for institutional growth through international student recruitment by incorporating the above-mentioned competences, using internationalisation strategies that foment competence-based methodologies.

In Spain, the Ministry of Education² has issued guidelines concerning the internationalisation of higher education (MECD, 2015), complemented by the CRUE³ recommendations on how to implement the corresponding language policies (Bazo et al., 2017). However, Spain is still lagging behind the rest of Europe regarding the internationalisation of its universities: Only 2.8% of the students in Spanish higher education are international, as compared to up to 17% in other European Union states (Michavial & Merhi, 2015). Considering that the number of national students entering the Spanish university system is stagnant, recruiting international students is a high-priority issue for the government, running parallel to a need for internationalising the Spanish student population, which is characterised by a low level of international mobility. Weaknesses of the Spanish higher education system include a low number of dual international degree programmes in addition to a low number of subjects taught in English or other foreign languages (MECD, 2015)⁴.

The Ministry of Education recommends, among other measures, (1) adapting curricula so as to include competence-based methodologies focussing on linguistic and communicative as well as intercultural competences; (2) fomenting internationalisation at home for non-mobile students (multilingualism and international campus activities) and (3) using a vehicular language other than Spanish (increasing the number of bilingual or EMI⁵ degrees). In 2017, a CRUE work group published a paper proposing a plan of action targeting three main areas: accreditation (of language proficiency), training (language and methodology) and incentives for students, professors and non-teaching staff. For the present paper, the area of training is considered the most relevant, in that the CRUE guidelines

² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)

³ Conferencia de rectores de las universidades españolas. www.crue.org

⁴ Authors' translation

⁵ English-Medium Instruction

recognise the importance of (1) making both faculty and students aware of the need for a change in methodology when teaching bilingual programmes, and, subsequently, of (2) training both groups in these methodologies. It is interesting to note that the extensive list of classroom techniques to be covered by this training (p. 13) does not include any reference to translanguaging, i.e. the strategic use of 2 languages in the classroom, or mediation, which is defined as follows.

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third-party a (re) formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies. (CEFR Section 2.1.3).

A similar absence can be noted in the list of training activities proposed for students. This runs counter to the strong emphasis placed on mediation by the Council of Europe, as reflected in the 2018 companion volume, which includes mediation among the communicative language activities and strategies that form part of language proficiency (see figure 1).

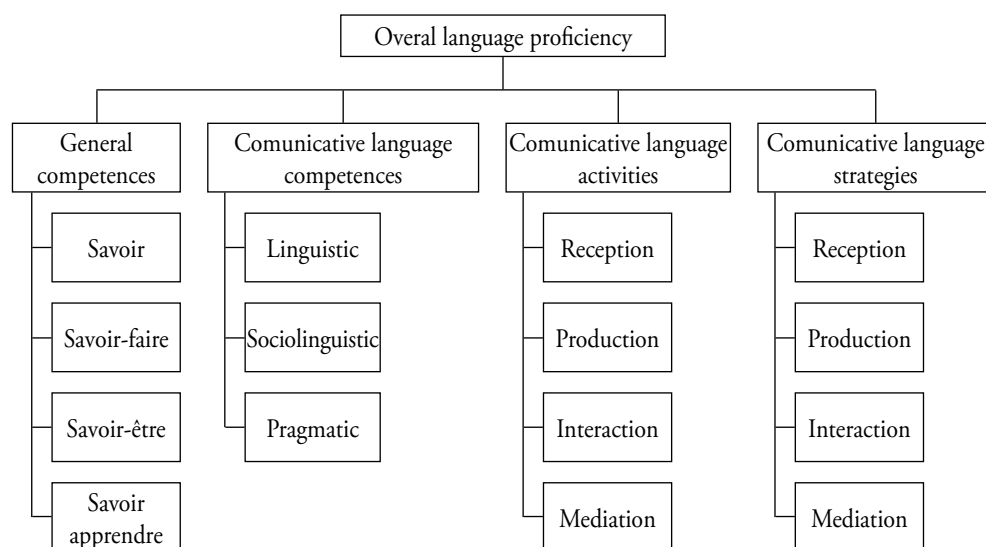


Figure 1. The structure of the CEFR descriptive scheme. Source: Adapted from Council of Europe (2018)

The document further develops a notion of mediation that transcends cross-linguistic functions and includes cultural and social mediation, or mediation as a communicative function in the teacher-student relationship where, for instance, concepts need to be mediated.

Based upon the considerations on mediation proposed by the Council of Europe, the authors consider that the new generation of cross-disciplinary international degrees aiming at preparing students for the global workplace cannot limit its scope to offering courses in one vehicular language or another or combining both in a bilingual degree. To fully integrate language and intercultural skills, these need to be practised simultaneously in a framework of bilingual subjects that allow for translanguaging and mediation as natural activities forming part of the classroom environment. This would effectively transform classroom interaction into a mirror of the real world and the future global workplace. However, organising truly plurilingual teaching poses many difficulties for both teacher and institution, involving funding, schedules, recruitment, language proficiency required from both students and professor etc. Collaborative teaching practices are options that should be explored in this context, as they are beneficial to both student and teacher and can overcome some of the previously mentioned challenges.

There is no consensus in the literature as to the difference between “collaborative teaching”, “team-teaching”, “co-teaching”, “cooperative teaching” or “partnership teaching”. The authors understand that collaborative teaching is an umbrella term covering the different varieties of collaborations of two or more teachers inside and outside the classroom, while the other terms mentioned are specific subcategories. The term “co-teaching” was chosen as the one best defining the planned and coordinated design, delivery and assessment of a subject by two teachers who act as equals. “Co-teaching” is therefore different from the term “collaborative teaching”, the origin of which goes back to its being a tool providing extra support for teachers in diverse classrooms with special educational needs. “Co-teaching” refers neither to the common practice of team-teaching as a professional development instrument, allowing a junior teacher to learn from a senior one, nor to the practice of content and language teacher collaborations, in which one teacher oversees the subject content while the other is responsible for the communicative elements. The definition of “co-teaching” as used in this paper comprises “joint planning, instruction, and evaluation of learning experiences” (Perry & Stewart, 2005, cited in Taşdemir & Yıldırım, 2017, p. 633) but does not necessarily involve simultaneous presence in

the classroom. The co-teaching experience described is, in conclusion, different from many of the traditional collaborative teaching contexts. It also differs from recent collaborative teaching initiatives carried out in the context of EMI (Lasagabaster & Pagèze, 2017) because (1) it does not involve a content-language paradigm or (2) a simultaneous presence in the classroom. Instead, it is an experience in plurilingual and pluricultural mediation in an academic environment.

2. CONTEXT

As mentioned above, higher education institutions in Spain are dedicating considerable effort to the internationalisation of their degrees, by (1) encouraging mobility of home students, (2) creating favourable conditions for receiving international students and (3) providing “internationalisation at home” for those students not wishing to engage in mobility programmes. The authors are professors at Universidad Pontificia Comillas (UPC), one of the more than 20 private universities in Spain. UPC is located in Madrid and currently offers educational programmes to 15,897 students, of which 16% are international⁶. UPC was ranked first in outbound mobility among Spanish universities in 2017 (U-Multirank) and has been implementing a strategy of incorporating compulsory integrated study abroad periods in its degrees; for instance, during the period of 2017-2018, a total of 794 UPC students benefitted from a study abroad experience. However, the majority of UPC university degree programmes do not include compulsory mobility and many students choose not to avail themselves of study abroad options for a variety of reasons. These students need to be provided with an “internationalisation at home” experience, which is also available to students in their pre-mobility year. The teaching experience to be described was carried out on the Cantoblanco campus of UPC with students in the Translation and Interpreting degree programme. Similar experiences are available to students in the double degree programmes in Translation and Interpreting with Global Communication in addition to those studying International Relations with Global Communication. All three programmes not only offer content subjects in both English and Spanish but also provide a series of subjects in bilingual format.

⁶ The total number of international students at UPC during the period of 2017-18 was of 2,547, divided as follows: (1) 322 undergraduate students; (2) 624 postgraduate students; (3) 1,350 exchange students, of which 459 had an Erasmus scholarship and 891 benefitted from bilateral exchange programmes; (4) 251 students who were involved in complementary educational programmes (UPC, 2018).

What the authors are proposing relates to the subjects *Técnicas y Estrategias de Comunicación Escrita (TECE)* and *Técnicas y Estrategias de Comunicación Oral (TECO)*⁷. Both are optional first year, second semester subjects, each worth 4.5 ECTS, divided into 3 hours per week of class sessions (a total of 45 hours) and 67.5 hours of autonomous student work. The following specific competences and learning outcomes are to be acquired in both subjects:

Table 1. Competences and learning outcomes in TECE and TECO

Competence	Learning outcome
Ability to produce written texts for a variety of professional contexts (TECE)	1 Can produce texts pertaining to different genres such as formal letters, commercial correspondence, reports, memoranda, faxes
	2 Can summarise an L2 text in L1 ⁸
Ability to interact in oral and written professional communication (TECE/TECO)	3 Can provide oral and written information from diverse fields (tourism, commerce, instructions etc.)
	4 Can translate texts and internal information in professional contexts into L1
	5 Can maintain a conversation and transmit its content to a third person

Extracted from: Teaching Guides TECO and TECE

Learning outcome 2 can clearly be related to cross-linguistic and social mediation in that two languages are involved, but also a synthesis of the source text is needed in order to adapt it to a specific target audience. Learning outcome 4 is an example of a cross-linguistic competence whereas learning outcome 6 involves social and cultural mediation. In conclusion, three of the 6 learning outcomes of the subject are related to mediation; therefore, designing a syllabus with a strong focus on mediation seems justified, and the use of co-teaching as a methodology can serve to further enhance the learning process.

The authors, together with a third colleague, taught the subjects in the academic year 2017-2018 and were instructed to use a block format: Birgit Strotmann taught

⁷ *Oral Communication Techniques (TECO), Written Communication Techniques (TECE)* [authors' translation].

⁸ L1: mother tongue, L2: first foreign language.

the *TECE* English block during the first 7 weeks of the semester, and the *TECO* block during the second half of the semester. The Spanish blocks were taught by Dolores Rodríguez in *TECO* and Arturo Peral in *TECE*, with a reverse schedule. In the academic year 2018-2019 both authors are teaching the subjects again and, based on the challenges detected in the first year of teaching, are implementing a series of changes serving to improve the integration of contents and competences and, as a result, the student learning outcomes.

Both *TECO* and *TECE* share a practical approach, their purpose being to help reinforce other subjects within the Translation and Interpreting degree. *TECO*, for instance, gives a practical dimension to the contents transmitted in the subject called *International Communication: Theoretical Concepts*, taught during the first semester of the first year. Both language blocks share the basic aim of developing oral communication skills and the pragmatic competence necessary for other obligatory subjects in third and fourth year (*Interpreting I, II and III*).

As for *TECE*, it supports the subjects *English Language* and *Spanish Language*, both taught during the first year. It aims to reinforce written language skills both in English and in Spanish in preparation for future translation subjects, in which students will be asked to take on the active role of cultural and linguistic mediators. However, unlike in *TECO*, in the past year in *TECE* each block had its own goals: in English, the main objective was geared towards text interpretation and re-elaboration whereas the Spanish block focused more on text analysis and production.

In conclusion, after some initial coordination the English and Spanish blocks of both subjects were taught independently, with related but disaggregated content and no consistent joint strategy feeding into the competences to be acquired by the students in both languages. This led to some redundancies and lacunae and student feedback was not entirely positive, both of which the authors' proposal for integrated co-teaching aims to change.

3. OBJECTIVES AND METHODOLOGY

The present paper proposes the integrated use of (1) mediation as a language learning strategy following the guidelines provided by the 2018 companion volume, and (2) co-teaching as a classroom methodology. The authors hypothesise that student motivation and learning outcomes will be positively affected by these changes. In the present paper, the course syllabus, delivery and results will be triangulated with

student feedback from reflective journals and satisfaction surveys, so as to justify the proposal of a new, integrated syllabus, which will be presented. Future research will provide further evidence regarding the effectiveness of using mediation and co-teaching for innovation.

After teaching both subjects during the course 2017-2018, the authors reviewed (1) the contents of each block, (2) the goals of their respective areas, (3) their teaching methodology and (4) student feedback, to determine whether the current approach was an adequate way of attaining their objectives. This discussion led to the conclusion that students had seen different strengths and weaknesses in both professors; however, both professors shared a common teaching philosophy, which led them to the conclusion that sharing their strengths in order to overcome the weak points might be an excellent way of improving both student perceptions and learning outcomes.

Concerning weak points perceived by the students, when comparing student evaluation results⁹, both teachers obtained their lowest results on items 5, 13 and 18:

- 5 The subject content has been clearly explained (learning objectives, content, methodology, assessment)
- 13 In addition to the subject-specific training received, the teacher has also contributed to my holistic learning process.
- 18 The subject's learning objectives and assessment methods are aligned coherently.

With regard to qualitative student feedback, students in the English TECO block were instructed to write a weekly learning journal, which also reflected certain shortcomings of the current approach:

- S1: "The theoretical part was a bit taxing because we hadn't enough time in this [sic] 8 weeks to go a bit deeper. In consequence there was a lot of information in short time."
- S2: "I feel like it [the subject] was overcrowded with tasks and assessments that interfered with other subjects..."

Time pressure and information overload were a generalised complaint that could be prevented by integrating theory and practice in both language blocks.

⁹ In the final weeks of class, the university conducts an anonymous student satisfaction survey in all its subjects. Results, compared against the global university satisfaction average on all of the items, are provided to teachers at the end of the evaluation period.

4. DISCUSSION OF THE PROPOSAL

The authors hypothesise that an integrated bilingual approach to both subjects will result in improved student perceptions regarding the clarity of objectives, time management, content density and assessment in the context of the subjects and in the overall context of the degree programme. Thus, the needs analysis led to the idea of converting the block model into an integrated co-teaching experience. To do so, the authors considered that they had to take the following steps: (1) create a single dual language programme; (2) design a co-teaching model that fit each subject; (3) divide theoretical contents and activities based on a fixed dual language calendar.

The creation of a dual language syllabus required a process of unification by comparing the contents of the English and Spanish blocks in order to identify common elements and themes that might either be contrasted during classes (in the case of diverging usage in English and Spanish) or be assigned exclusively to one of the 2 language blocks (to avoid redundancies). In the case of *TECO*, this process posed fewer difficulties, as it consisted fundamentally in practical exercises, both individual and collaborative, in English and Spanish. Each block was divided into practical sessions with a theoretical introductory review and a practical example. The table of contents of this subject in the previous year mirrored the same topics in both language blocks, except for lessons 1.4 and 2.4, which showed a slight variation. For this reason, creating a unified syllabus for this subject did not pose any problems (see table 2).

Table 2. *TECO* contents 2017-2018

TECO: SPANISH BLOCK CONTENT	TECO: ENGLISH BLOCK CONTENT
Tema 1.1: Contexto, función, registro: la narración y el diálogo	Point 2.1: Communication: context, function and register
Tema 1.2: Comunicación no verbal: proxemia, cinésica y paralenguaje	Point 2.2: Nonverbal communication: proxemics kinesics and paralanguage
Tema 1.3: La construcción del discurso: esquemas y mapas conceptuales	Point 2.3: Public speaking I: using voice and structure
Tema 1.4: La evaluación del discurso: rúbricas	Point 2.4: Public speaking II: planning and evaluating
Tema 1.5: Presentación académica: la mesa redonda	Point 2.5: Academic speaking: the round-table discussion

Extracted from: Teaching Guides *TECO* and *TECE*

TECE, on the other hand, seemed more heterogeneous, as its content, though very similar in some points, was not as symmetrical as that of *TECO*. As can be seen

in table 3 below, the English block dealt directly with text function, text types and register, while the Spanish block had a more introductory character, starting with word choice, sentence and paragraph composition, and text types, based partly on the book *La cocina de la escritura*, by Cassany (2006), and on the list of common errors of Spanish native speakers described by Masiá (1996-97, pp. 253-254). Due to time restraints, the English block was taught before the Spanish block, so students saw similar theoretical elements at different moments and as a result, at times started working on more advanced aspects of language before acquiring basic concepts.

Table 3. TECO contents 2017-2018

TECE: SPANISH BLOCK CONTENT	TECE: ENGLISH BLOCK CONTENT
<i>Tema 1: La elección de las palabras</i>	<i>Tema 1: Text, function and register</i>
1.1. Repeticiones	1.1. Analysing text types
1.2. Muletillas	1.2. Coherence and cohesion
1.3. Registro	1.3. Register and style
1.4. Lo concreto y lo abstracto	1.4. Punctuation: period, comma and em-dash
1.5. Sencillez léxica	1.5. Critical thinking: Implicit and explicit meaning, argument, consistency, correlations and evidence
1.6. Uso de verbos predicativos	1.6. Writing practice
1.7. Uso del adverbio	
1.8. Marcadores textuales	
<i>Tema 2: La construcción de la frase</i>	<i>Tema 2: Formal Business correspondence</i>
2.1. El equilibrio de las frases	1.1 Letters of complaint
2.2. El estilo de la frase	1.2 Letters of application
2.3. Cuestiones sintácticas	1.3 CVs and resumés
	1.4 Writing practice
<i>Tema 3: La construcción del párrafo</i>	<i>Tema 3: Reports</i>
3.1. Definición y función del párrafo	2.1. Academic and professional reports
3.2. Estructura interna	2.2. Structuring a report
3.3. Extensión del párrafo	2.3. Drafting a questionnaire
3.4. Errores habituales	2.4. Writing practice
<i>Tema 4: Tipologías textuales</i>	
4.1. Evolución de las clasificaciones de textos	
4.2. La clasificación de Werlich	
4.3. Ejemplos de tipos de texto	
4.3.1 Informe de empresa	
4.3.2 Ensayo	
4.3.3 Texto científico	
4.3.4 Noticia periodística	

Extracted from: Teaching Guides TECO and TECE

To re-organise these contents, the authors decided to give a bottom-up order to the syllabus, moving from smaller language units (words) to larger ones (texts), following the structure of the Spanish block and adding, where appropriate, the additional contents of the English block. This would allow a progressive development of the students' knowledge while facilitating a more contrastive approach. Punctuation would be dealt with in the later stages of the learning process, as it is used to create additional meaning and improve the clarity of sentences and paragraphs. The syllabus designed can be seen in table 5.

Table 4. TECE syllabus 2018-2019

1. Differences between oral and written discourse	1.1 Grammatical intricacy and correctness 1.2 Lexical density 1.3 Nominalisation 1.4 Explicitness 1.5 Contextualisation 1.6 Spontaneity, immediacy 1.7 Repetition, hesitations, and redundancy
2. Words	2.1 Connotation/denotation 2.2 Use and abuse of words
3. Sentence construction	3.1 Syntax 3.2 Style
4. Paragraph construction	4.1 Order of information 4.2 Topic and concluding sentences 4.3 Length of paragraphs 4.4 Coherence and cohesion
5. Basic rhetorical devices	5.1 Information vs. persuasion 5.2 Rhetorical figures
6. Text types	6.1 Theoretical considerations 6.2 Textual typology 6.3 Example 1: Formal business correspondence 6.4 Example 2: Academic reports 6.5 Example 3: News texts.
7. Contrastive punctuation	7.1 English punctuation 7.2 Spanish punctuation
8. Register and meaning	8.1 Register and style 8.2 Critical thinking

Extracted from: Teaching Guides TECO and TECE

Having integrated the syllabi of both subjects, the authors proceeded to determine the collaborative teaching model they would follow in their classes. Honigsfeld and Dove (2010) propose seven models of co-teaching, which vary based on two factors: (1) the number of student groups and (2) the different roles adopted by the two teachers (pp. 75-81). These models are summarised in table 5.

Table 5. Honigsfeld and Dove's models of co-teaching

Model	Group number	Role of teacher 1	Role of teacher 2
1	1	Lead teacher	Teach on purpose
2	1	Same role, same contents (simultaneously)	
3	1	Teach	Assess
4	2	Same content in different groups	
5	2	Pre-teach	Offers alternative information
6	2	Re-teach	Offers alternative information
7	Multiple	both monitor and teach	

Source: Adapted from Honigsfeld and Dove (2010, pp. 75-81)

However, none of these seven models offer the full integration of language, content and competences desired by the authors. Thus, the authors propose an additional 8th model of co-teaching, consisting of a single group of students, with both professors in charge of teaching with an equal role as lead teacher; both professors would (1) jointly monitor the student's progress, and (2) share the responsibility for covering the syllabus, but they would not teach in the classroom simultaneously. Rather, they would alternate English and Spanish sessions weekly throughout the semester.

Table 6. Peral and Strotmann's model of co-teaching

Model	Group number	Role of teacher 1	Role of teacher 2
8	1	Both lead teachers, shared syllabus, alternating sessions	

This model offers a considerable number of advantages. Firstly, sharing contents in a more structured way would give coherence to class content and avoid lacunae

and/or redundancies; secondly, jointly monitoring student progress could help assess language skills in both working languages. Another advantage would be the contrastive approach: students receive the contents in both English and Spanish, with special attention to the differences of usage between the two languages while improving their mediation competences. Teachers may also have access to more data, which could help improve materials and activities used in the classroom. Furthermore, this type of co-teaching would provide the opportunity of covering more content, and in case some material is excluded from one session because of time limitations, it might be included in the next class, no matter the language, thanks to the close coordination between both teachers.

An advantage of this dual language system is that students will be immersed in an environment where the mediation between languages is part of the basic dynamics of the class. This may help them develop and integrate concepts naturally, particularly at the sociolinguistic and pragmatic level. This system corresponds to the authors' conviction that mediation itself is an ideal language learning strategy. Pairing language teachers enables them to explore the impact of their teaching through English and Spanish in an optimal, low-risk environment (Lasagabaster and Pagèze, 2017).

Despite the many advantages outlined so far, bilingual co-teaching is a model that poses many challenges. The most obvious one is the sheer amount of planning required. Professors must not only keep track of what has happened in the previous session and be able to adapt immediately to any changes made by their counterpart, but also need to share materials, plan together and set shared goals. Mutual trust is fundamental to the success of the co-teaching syllabus. Another challenge is the confusion that students might feel when being taught a single subject with two professors in an alternate dual language system, but this difficulty might be overcome by the disciplined coordination of two professors who must adhere strictly to the timetable set out. The third challenge is the preparation time involved in reworking all class materials in order to adapt them to the new dual language system. This challenge, if handled well, can be a great opportunity, as students, given the right tools, can develop their own glossaries and, in some cases, do their own translations to ease the change from one language to the other in the classroom and while they study by themselves. By doing so, they might maximise their mediation competences.

Another vitally important issue was time management, i.e. establishing a calendar. The authors wanted to avoid, as much as possible, having complex timetables for

the two subjects. During the previous year, students had *TECE* classes on Mondays from 1.30 pm to 2.30 pm and on Wednesdays from 8.30 am to 10.30 am, while *TECO* was delivered on Wednesdays from 10.30 am to 12.30 pm and on Fridays from 8.30 to 9.30 am. Thanks to the help of José Manuel Sáenz Rotko, head of studies of Translation and Interpreting at the university, the authors were able to simplify the teaching timetable of the two subjects for 2018-19 to avoid students experiencing confusion because of the irregularities in the class sessions¹⁰. The six hours that correspond to the subjects are now divided into two sessions: three hours on Wednesday mornings and three more on Friday mornings. This simplification will help professors organise and define the calendar and aid students in having a clear schedule of activities.

5. CONCLUSIONS

Unifying the syllabi of *TECO* and *TECE* and creating a new co-teaching model based on simultaneous competence-focussed development of students in English and Spanish would be a step towards achieving the recommendations made by the Spanish Ministry of Education and the Council of Europe on teaching languages and mediation. Varying the linguistic interaction of students throughout the semester would favour their immersion, not just into a given language, but also into a space of intercultural dialogue. These conditions would improve the students' competences, both in speech and in writing, by showing them that whatever they learn in one language can be useful and valid in their performance in another and develop their skill to translanguage from one to the other using similar resources. This will be helpful in their future university studies as well as in their chosen professional careers.

As for the present, the authors have finished the phase of joint planning of the two subjects and have just started the instruction stage during the second semester of the 2018-2019 academic year (from January to May); the authors intend to conduct an evaluation of the learning experience by gathering and analysing quantitative and qualitative data on student perception and performance.

¹⁰ Honigsfeld and Dove (2010) consider involving the educational center's administrators is of vital importance in order to implement co-teaching experiences (pp. 53-54).

6. REFERENCES

- Bazo, P., Centellas, A., Dafouz, E., Fernández, A., González, D. & Pavón, V. (2017). *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. CRUE Universidades Españolas.
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Council of Europe (2004). *Education and languages, language policy*. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages*. Companion volume with new descriptors. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- CRUE (2016). *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. Retrieved from https://www.upf.edu/documents/6602910/7420475/2016_+Documento+Marco+Pol%C3%ADtica+Linguistica+Internacionalizaci%C3%B3n+SUE.pdf/87a63fff-c2e1-f4fa-47d9-b8db1be5b407
- European Commission (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52008DC0566>.
- Honigsfeld, A. & Dove, G. (2010). *Collaboration and co-Teaching: Strategies for English learners*. Thousand Oaks & London: Corwin.
- Honigsfeld, A., & Dove, M. G. (2015). Co-Teaching ELLs: Riding a tandem bike. *Educational Leadership*, 73(4), 56-61. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=24a76e0d-12ce-4f6e-882f-2c0e0b03ec46%40sessionmgr4010>
- Lasagabaster, D. & Pagèze, J. (2017). Teacher development for teaching and learning in English in a French higher education context. In Valcke, J., Murphy, A.C., & Costa, F. (eds.), *L'Analisi Linguistica e Letteraria 2, Supplemento Critical Issues in English – Medium Instruction at University* (pp. 289-310).
- Masiá Canuto, M. L. (1996/1997). Traductores: traidores a su lengua materna. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 1, 251-260.
- MECD (2015). *Estrategia para la internacionalización de las universidades Españolas 2015-2020*. Retrieved from https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182.
- Michavial, F., Martínez, J., & Merhi, R. (2015). *Comparación internacional del sistema universitario español*. [Monografía CRUE]. Retrieved from https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Monograf%C3%ADas/Monografia_Web_Comparacion.pdf
- OECD (2017), *Education at a glance 2017: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.
- Taşdemir, H., & Yıldırım, T. (2017). Collaborative teaching from English language instructors' perspectives. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 632-642.

- UNESCO (2016). *2016 Global education monitoring report*, Background paper on “Addressing language of instruction issues in education: Recommendations for documenting progress”. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002455/245575E.pdf>.
- United Nations (2017) *The international migration report 2017: Highlights*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report-2017.html>
- Universidad Pontificia Comillas (2018). *Comillas en cifras*. Retrieved from https://www.comillas.edu/Documentos/Comillas_Cifras.pdf

CHAPTER 7

ALIENS ON THE MOON: UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Silvia Menéndez García
Universidad de Oviedo

Resumen: Este trabajo parte de la importancia de la alfabetización audiovisual, así como de la escasez de experiencias de educación audiovisual en primeras edades, sobre todo en el contexto de la enseñanza bilingüe. El objetivo es describir y analizar una experiencia de alfabetización audiovisual desarrollada en un centro de Educación Infantil en Espoo (Finlandia), especializado en inmersión lingüística en lengua inglesa, con un grupo de 9 estudiantes de 6 años. Con ella, se pretendía acercar al alumnado al cine mediante la creación de cortometrajes, así como favorecer el aprendizaje del inglés. Asimismo, se trataba de vivenciar la exploración de los medios audiovisuales y favorecer el desarrollo de una actitud crítica frente a los mismos. Para ello se desarrolló un proyecto en el que se parte de una motivación colectiva, el interés por el espacio, dando lugar a procesos de exploración y de elaboración, que culminó con la realización de un relato audiovisual creado por toda la clase. Tanto en el diseño como en el desarrollo del proyecto se siguió el enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), imperando en su desarrollo un planteamiento práctico y participativo del proceso de enseñanza y aprendizaje que, además de permitir al alumnado ser el protagonista de su aprendizaje, contribuyó al desarrollo y consolidación de habilidades de trabajo en equipo.

Palabras clave: alfabetización audiovisual, creación audiovisual, Educación Infantil, enseñanza bilingüe, cine.

Abstract: This proposal is based on the importance of audiovisual literacy, as well as the scarcity of experiences of audiovisual education in early ages, especially in the context of bilingual education. The objective is to describe and analyze an experience of audiovisual literacy developed in a centre of Early Childhood Education in Espoo (Finland) specialized in linguistic immersion in English, with a group of 9 6 years-old students. With it, it was intended to bring students into contact with the cinema by creating short films, as well as promoting the learning of English. Likewise, the aim was to experience the exploration of audiovisual media and encourage the development of a critical attitude towards them. For this purpose, a project was developed which started off from a collective motivation, giving rise to processes of exploration and elaboration, which culminated in the creation of audiovisual storytelling created by the whole class. Both in the design and in the development of the project, the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach was followed, prevailing a practical and participatory approach to the teaching and learning process in its development, which, in addition to allowing students to be the protagonists of their learning, contributed to the development and consolidation of teamwork skills.

Key words: audiovisual literacy, audiovisual creation, Early Childhood Education, bilingual education, cinema.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de los medios audiovisuales en nuestras vidas es algo habitual, desarrollándose hasta el punto de ser uno de los elementos imprescindibles para entender nuestra sociedad. A su vez, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ejercen una creciente influencia sobre los más pequeños, quienes se enfrentan a ellos sin conocimientos ni experiencias previas. De ahí la importancia de iniciar y desarrollar la alfabetización audiovisual desde edades tempranas, ya que, como docentes, debemos ofrecer al alumnado la posibilidad de desarrollar mecanismos necesarios para procesar y decodificar la información que les llega a través de los medios de comunicación, así como el conocimiento necesario para la creación de mensajes propios a través de distintos medios.

El proyecto, que a continuación se detalla, se basa en la importancia de la alfabetización audiovisual así como en la escasez de experiencias de educación audiovisual en edades tempranas, especialmente en el contexto de la educación bilingüe.

Uno de los objetivos es diseñar, implementar y analizar un proyecto destinado a desarrollar la alfabetización audiovisual en Educación Infantil, en el campo de la educación bilingüe. Con él, se pretendía, además de promover el aprendizaje del inglés, poner a los estudiantes en contacto con el cine a través de la creación de un cortometraje. Asimismo, el otro objetivo fue conocer los beneficios de los proyectos de creación audiovisual en el aula bilingüe y en edades tempranas.

Para ello, se desarrolló un proyecto que partía de una motivación colectiva, en este caso del espacio, dando lugar a procesos de exploración y elaboración, que culminaron en la creación de un cortometraje creado por toda la clase. Tanto en el diseño como en el desarrollo del proyecto, se siguió el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). En su desarrollo prevaleció un enfoque práctico y participativo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, esto permitió al alumnado ser los protagonistas de su aprendizaje, contribuyendo al desarrollo y consolidación de las habilidades de trabajo en equipo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ENSEÑANZA BILINGÜE: AICLE

Un objetivo de la educación bilingüe es el desarrollo de una segunda lengua. De hecho, podemos definir la educación bilingüe como un medio de utilizar el primer idioma del niño/a para acelerar la adquisición de la segunda lengua. (Krashen, 2016)

Por su parte, el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) se refiere a cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos.

El AICLE ofrece oportunidades para experimentar y pensar en otra lengua, usándola para desarrollar competencias y habilidades de aprendizaje (cognitivas) y comunicación (lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas). Se caracteriza por la enseñanza centrada en el alumno/a, flexible y variada prestando atención a la diversidad de estilos de aprendizaje. Se trata de un aprendizaje basado en gran medida en procesos y tareas, más interactivo y autónomo. Emplea múltiples recursos y materiales, especialmente las TICs. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.

Además, cabe señalar los pilares de este enfoque, el marco de las 4C's desarrollado por Coyle (1999): Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (Ciudadanía o Comunidad), siendo esenciales para el enfoque AICLE, están unidos entre sí y deben usarse como marco para crear y proporcionar lecciones exitosas.

Por otro lado, Muñoz (2002) señala los beneficios de AICLE y su importancia para los niños/as. Las razones clave incluyen:

- Los estudiantes se benefician de una enseñanza de mayor calidad y de un aporte significativo y comprensible.
- Puede fortalecer la capacidad del alumno/a para procesar los aportes que los prepara para habilidades de pensamiento de mayor nivel y mejora el desarrollo cognitivo.
- El desarrollo de la lectoescritura se lleva a cabo en el primer idioma, lo que es beneficioso cognitivamente para el niño/a. Más tarde, las habilidades de alfabetización pueden transferirse a los idiomas adicionales.
- La motivación del alumnado para aprender contenido a través de la L2 puede fomentar y mantener la motivación para aprender la propia L2.

Del mismo modo, desde la COMISIÓN EUROPEA se establece la necesidad de que los estudiantes aprendan, al menos, dos idiomas adicionales por razones socioculturales y laborales. Según esta comisión, los beneficios de AICLE son: la mejora de la competencia comunicativa, desarrolla actitudes e intereses plurilingües, aumenta la motivación y seguridad de los estudiantes, y facilita la adquisición de conocimiento intercultural.

2.2. EL CINE Y SU USO EDUCATIVO

2.2.1. EL CINE: CONCEPTO

El cine surgió por la consecución del anhelo de reproducir la realidad. Sin embargo, pronto se descubrió su potencial significativo, naciendo un lenguaje específicamente audiovisual en torno a la imagen y el sonido, que, con el paso del tiempo, fue evolucionando y consolidándose.

Para definir el concepto de cine, nos hemos basado sobre todo en autores que lo analizan desde una perspectiva educativa. En primer lugar, Alba Ambrós y Ramón Breu afirman que:

El cine es un medio de comunicación excepcional, sin comparación con ningún otro fenómeno expresivo. Es capaz de efectuar un doble proceso de síntesis y de análisis. De síntesis porque comprime la acción y prescinde de aquello considerado superfluo. (...) Al mismo tiempo, el cine realiza un proceso de análisis. Descompone una acción en todas sus partes desde su mejor ángulo (Ambrós y Breu, 2007, p. 69).

Ello permite el análisis de cualquier proceso con una gran riqueza de matices. En segundo lugar, Saturnino de la Torre considera que:

El cine nos habla de conocimientos y de emociones, de sentimientos y pasiones, de ilusiones y valores; pero sobre todo nos hace pensar y sentir, observar e imaginar, compartir y soñar. En una palabra, nos hace vivir. Vivir otras vidas, aunque sólo sea de forma imaginaria y pasajera. (de la Torre, 1996, citado en Raposo y Sarceda, 2008, p. 9).

Es decir, el cine sirve de estímulo para la creatividad e imaginación, guardando ambos conceptos estrecha relación con el aprendizaje.

A su vez, Enrique Martínez-Salanova afirma:

El cine compendia y se basa en todas las artes. Más que ninguna otra las utiliza, trasvasa y recrea, necesita de ellas, las mejora y las difunde. Sin la literatura y los escritores, sean de novela, cuento, guión o poesía, el cine no tendría argumentos. Sin la fotografía, la pintura, la escultura y la arquitectura, no tendrían soporte estético ni justificación teórica. Sin la música y la danza, la luz o el color no podría expresarse en su plenitud. Sin las ciencias, la física y la química, la tecnología o la informática, el cine no tendría base material en que sustentarse. El cine, ade-

más, conduce a la tecnología hacia el arte, reproduce la luz y el color y eleva el movimiento y el ritmo a las alturas de las artes llamadas «nobles», para generar la fantasía, la ficción y la realidad (Martínez-Salanova Sánchez, 2017, p.1).

De esta afirmación se deduce que el cine es una forma de aprendizaje que se nutre de todas las disciplinas, por lo que también el espectador se nutre, tanto de manera visual como a través del lenguaje y el sonido.

Finalmente, si se combina lo citado hasta el momento, se puede afirmar que el cine es un medio audiovisual de transmisión de información, que estimula la creatividad y la imaginación, así como favorece la educación, permitiendo el análisis de los distintos procesos.

Por otro lado, existe una tradición bastante amplia del uso educativo del cine, ya que por su versatilidad, puede ser utilizado como recurso didáctico en las distintas etapas educativas. Para Jarné (2000), la diversidad de posibilidades formativas que ofrece el cine pueden ser resumidas en tres: “Aprender con cine” implica usar el cine como un recurso más para adquirir conocimientos sobre diversos contenidos; “Aprender cine”, supone considerar el hecho cinematográfico como manifestación artística y cultural que puede ser objeto de aprendizaje en sí mismo; por último, “aprender haciendo cine”, supone un enfoque práctico en el que el alumnado se convierte en creador de productos audiovisuales (p. 94). Esta última posibilidad es, precisamente, la seleccionada para esta propuesta de intervención.

2.2.2. LA ENSEÑANZA DEL CINE: ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

La educación en medios es un concepto que ha ganado fuerza en los últimos años. A finales de 2008, el Parlamento Europeo propuso la creación de una asignatura llamada “educación mediática”, cuyos objetivos incluyen el hecho de que los niños y niñas entiendan y evalúen críticamente los diversos aspectos de los diferentes medios, filtrando con precisión la información recibida a través del torrente de datos e imágenes. Sin embargo, el propósito no es sólo comprender y valorar los medios, sino también lograr la elaboración de productos multimedia con la participación de estudiantes y docentes como una medida práctica de capacitación.

Asimismo, abordar el desarrollo de la competencia mediática abriría el camino a una escuela fundamentada en el pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y producción de nuevos saberes, la funcionalidad de los aprendizajes, la tolerancia y la diversidad.

Dentro de la competencia mediática se encuentra la competencia audiovisual, la cual para Ferrés (2007) estaría relacionada con seis dimensiones: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y audiencia y la dimensión estética.

Además, en palabras de Ambrós (2016) “Cualquier proyecto educativo de educación audiovisual favorece el trabajo interdisciplinar e integrado en el aula, sobre todo en la etapa de Educación Infantil. Se convierte en el eje vertebrador para trabajar los contenidos de las áreas” (p.228).

Dentro del proceso educativo, la Educación Infantil es la etapa de mayor relieve y en la que se sentarán las bases para todo el desarrollo humano, de ahí la necesidad de comenzar a trabajar la alfabetización audiovisual en esta etapa.

2.2.3. EL CINE EN EL AULA BILINGÜE Y EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Tal y como afirma Costa (2006, p. 109), “el cine puede ser considerado como un área temática de gran éxito en la didáctica de segundas lenguas”, ya que, por un lado, se encuentra el potencial que el uso de la lengua en el cine ofrece en cuanto a material de estudio conteniendo fuentes de ámbito sociolingüístico, como son el acento, dialecto o procedencia geográfica. Por otro lado, se observa cómo didáctica y cuestiones de identidad cultural se funden a través de elementos específicamente lingüísticos.

Además, Azahara Pimentel (2015) define el cine como arte y espectáculo, pero también como un instrumento para transmitir valores, además de tener un valor intrínseco en la enseñanza de idiomas. A través del cine aprendemos de manera inconsciente, no sólo el idioma sino también la cultura propia de la lengua que estamos estudiando.

Por su parte, Arthur afirma que:

Video can give students realistic models to imitate for role-play; can increase awareness of other cultures by teaching appropriateness and suitability; can strengthen audio/visual linguistic perceptions simultaneously; can widen the classroom repertoire and range of activities; can help utilize the latest technology to facilitate language learning; can teach direct observation of the paralinguistic features found in association with the target language; can be used to help when training students in ESP related scenarios and language; can offer a visual reinforcement of the target language and can lower anxiety when practicing the skill of listening (Arthur, 1999, citado en Canning-Wilson, 2000).

En cuanto a lo que creación de cine se refiere, Masats, Dooly y Costa señalan:

Video making is a learning tool because it engages students in a cooperative project in which they need to take individual responsibilities to fulfill core tasks. (...) Yet, above all, it is an excellent opportunity for integrating all students in the class project (Masats, Dooly y Costa, 2015, p. 346).

Pese a la escasez de investigaciones sobre la aplicación del cine y la creación audiovisual en la enseñanza con AICLE, se puede considerar que sí es aplicable, dado que la tecnología digital permite al alumnado de L1 y al alumnado de L2 ser partícipe y convertirse en miembro de la comunidad de hablantes del idioma de destino. La tecnología digital de vídeo es accesible y asequible, simplifica el proceso de producción, facilitando la creación de textos multimodales. Los datos de vídeo son controlables y hay una amplia selección de herramientas disponibles que permiten a los docentes planificar nuevos tipos de tareas (Masats, Dooly y Costa, 2015).

2.2.4. EL CINE EN EDUCACIÓN INFANTIL

En la educación infantil se deben iniciar la mayoría de las competencias de forma que se permita entrelazar de forma funcional los aprendizajes y el trabajo de las mismas. El cine es una herramienta con la que podemos iniciar al alumnado en todas las competencias pero de forma específica se desarrollan la competencia cultural y artística, competencia para el tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia lingüística.

Tal y como afirma Breu, (2012) el trabajo de diferentes aspectos del cine nos permite avanzar en la consecución de las distintas competencias. A través del cine se potencia la reflexión, sensibiliza ante situaciones, permite ponerse en el papel de los personajes y formarse opiniones ante una historia. Además de favorecer el diálogo, la confrontación y reflexión que ayuda a formar espectadores con criterio y capacidad crítica. Sin olvidar que el cine y la expresión audiovisual poseen un instrumental especial para recuperar y motivar a aquel alumnado con dificultades para el aprendizaje convencional.

Por otro lado, para el diseño y elaboración de esta propuesta se han tenido en cuenta distintas experiencias llevadas a cabo en la etapa de Educación Infantil como son “Aprender a mirar. Los primeros pasos: los audiovisuales a la Educación infantil”, proyecto desarrollado por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña a través del programa Medios audiovisuales (Bertran, Casablanca, Llovet,

Mackay, Maquinay, Pòrtules,Vera, y Vidal,1999); la experiencia llevada a cabo en la Escuela Solc de Barcelona recogida por Alba Ambrós y Ramón Breu (2011); y la experiencia personal de la maestra Concepción Villar Suárez y su evolución con la aparición de las nuevas normativas recogida por María Piedad Avello (2012).

Aunque he de señalar que, a pesar de que existen experiencias de educación audiovisual muy valiosas en nuestro país, éstas son muy escasas en el ámbito de la educación bilingüe y la Educación Infantil.

3. BREVE INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención “*¡¡¡Luces, cámara y acción!!!*”, y que en adelante se detalla, tiene como punto de partida el marco teórico expuesto anteriormente, y persigue la iniciación en la alfabetización audiovisual durante la Educación Infantil. A su vez, este planteamiento ha sido diseñado siguiendo el enfoque, ya detallado, AICLE.

A continuación se señalan los aspectos más significativos de esta propuesta:

Por un lado, se plantea el acercamiento del alumnado al mundo del cine, prestando atención a un aprendizaje inicial de ciertos elementos del lenguaje audiovisual y la creación audiovisual.

Por otro lado, se busca el aprendizaje a través de la práctica. Por ello, se desarrolla una propuesta de creación propia, en la que se aplican los aprendizajes adquiridos en la elaboración de tareas significativas y motivadoras. En este caso se trata de la elaboración de un cortometraje con la participación de todo el alumnado. Esta tarea permite desarrollar habilidades creativas y de trabajo en equipo, así como ejercitar las diferentes destrezas lingüísticas.

La propuesta fue desarrollada íntegramente en inglés incluyendo el cine como contenido específico. A través de ésta se posibilita el ejercicio de diversas habilidades cognitivas, así como la comunicación empleando diferentes lenguajes. También se ha tenido en cuenta la dimensión cultural, por un lado, a través del visionado de obras cinematográficas y, por otro lado, con el trabajo en torno a aspectos básicos en la formación de miembros activos de la sociedad como son el respecto por los otros y por uno mismo, o la colaboración.

Además, debe señalarse su carácter innovador, ya que apenas se conocen experiencias similares en esta etapa educativa que puedan tenerse en cuenta como referencia.

4. CONTEXTO

La propuesta de intervención se llevó a cabo en un centro de educación infantil en la ciudad de Espoo, Finlandia, especializado en inmersión lingüística de lengua inglesa.

El grupo con el que se desarrolló dicha propuesta fue el grupo de *preschool* (seis años). Dicho grupo posee un nivel de inglés muy bueno para su edad, expresándose con claridad y fluidez, comprenden los mensajes orales con facilidad. No muestran dificultad en la escritura de palabras sencillas, y son capaces de leer palabras cortas y frases sencillas.

También ha de señalarse que el grupo está familiarizado con el uso de dispositivos tecnológicos, como son el Ipad o el ordenador. Lo cual facilitó el desarrollo de algunas de las actividades.

5. OBJETIVOS

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar a través de esta propuesta son los siguientes:

- Favorecer el aprendizaje del inglés en contextos y situaciones cotidianas.
- Acercar a los estudiantes al mundo del cine mediante la creación de cortometrajes.
- Desarrollar una propuesta de alfabetización audiovisual en la etapa de Educación Infantil.

6. EVALUACIÓN

La evaluación se plantea sobre dos aspectos, el alumnado y la propia propuesta de intervención.

6.1. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, así como si éstos han alcanzado los objetivos planteados, se ha llevado a cabo una evaluación formativa en la que se destacan tres momentos: evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final.

La evaluación inicial se desarrolló en la primera sesión de esta propuesta y sirvió de ayuda para detectar la situación de partida de los estudiantes. Para ello se realizaron preguntas durante la asamblea.

Durante la práctica de la propuesta se ha llevado a cabo una evaluación procesual a través de la recogida continua y sistemática de datos del proceso educativo del alumnado con el fin de comprobar los conocimientos adquiridos por los mismos/as así como detectar posibles problemas y adaptar la propia propuesta a sus necesidades. Para ello se han utilizado técnicas como la observación directa y sistemática y el seguimiento de los diferentes trabajos elaborados por los alumnos/as. A su vez, he usado instrumentos como el diario de clase y una rúbrica de evaluación que fue empleada a lo largo del desarrollo de la propuesta y aportó la información necesaria para la evaluación final, donde se recogieron todas las observaciones y se valoraron los resultados en cuanto a la consecución de los objetivos planteados.

6.2. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A la hora de evaluar la eficacia de la propia propuesta de intervención se tuvieron en cuenta varios aspectos. Uno de ellos es conocer la percepción que los participantes tienen acerca de la misma y de su desarrollo, ya que, tal y como se señala en la investigación llevada a cabo por Ana Castro y Nuria del M. Manzanares (2015), es importante y necesario recoger la opinión de los niños/as desde edades tempranas para poder instaurar procesos de innovación y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, los instrumentos empleados fueron las conversaciones con niños/as y el dibujo infantil. Se trata de técnicas de recogida de datos utilizadas en otras investigaciones (Borzone y Rosemberg, 2000; Young y Barrett, 2001; Dockett y Perry, 2005; Castro, Ezquerro y Argos, 2012, citado en Castro y Manzanares, 2016) y que permiten recoger la opinión de los más pequeños con eficacia superando la excesiva dependencia de las habilidades verbales de otras técnicas de recogida de información.

De este modo, se diseñó un cuestionario en el que el alumnado, a través de la realización de dibujos, expresó su opinión sobre qué es lo que más y lo que menos les gustó de la propuesta, qué aprendieron de ella, o qué cambios realizarían.

Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta a la hora de evaluar la eficacia de esta propuesta fue la evaluación de la propia práctica docente. En este caso el instrumento empleado fue otra rúbrica de evaluación en la que se detallan aspectos acerca del desarrollo de la propia propuesta, así como de la actitud de la docente.

7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Basándose en la observación directa realizada a lo largo del desarrollo de la propuesta, y en los diálogos llevados a cabo con el alumnado se puede afirmar que el grado de interés y motivación del alumnado hacia la propuesta fueron muy elevados.

También es muy importante que el alumnado sepa expresar la percepción que posee de su aprendizaje, qué cosas ha aprendido, si le han gustado o no las actividades llevadas a cabo,... Como docente, esta información es muy importante ya que nos permite conocer más a fondo los intereses y necesidades del alumnado.

En cuanto al cuestionario mencionado anteriormente, en el que el alumnado, a través del dibujo respondió cuestiones acerca del proyecto y su desarrollo, y que posteriormente verbalizó sus respuestas, se extrae:

El alumnado coincidió en señalar que les había gustado el proyecto, aunque en algunos momentos les resultó lento. A su vez, la mayor parte señalaron que lo que más les había divertido había sido la grabación de su propia escena o alguna escena del cortometraje. Otras respuestas fueron conocer y aprender a utilizar una cámara, el proceso de grabación, y la fase de maquillaje. En cuanto a lo que menos les gustó, tan solo un alumno/a señaló que no le gustó la música seleccionada en una de las escenas del cortometraje.

Por otro lado, el alumnado al completo, a la pregunta “¿qué habían aprendido?”, señaló que habían aprendido a manejar una cámara para hacer fotografías y vídeos. A través de esta pregunta se pretendía conocer qué fue lo que tuvo una mayor significatividad para ellos.

Y finalmente, tan solo otro alumno/a señaló que cambiaría el diseño del vestuario y del maquillaje, ya que le habría gustado utilizar materiales de color verde para tener más aspecto de alienígenas.

Por otra parte, los resultados del proceso de aprendizaje observados en el alumnado fueron los esperados inicialmente.

En cuanto a la participación de alumnado se observó que la mayor parte de ellos/as estaban interesados y participaron en todas las actividades llevadas a cabo en el aula, e incluso propusieron ideas. Tan solo dos alumnos/as mostraron poco interés en algunas de las actividades.

En relación con la expresión oral, el alumnado habló de manera clara y apropiada al contexto, empleando un vocabulario apropiado, aunque tres de los alumnos/as

destacan por emplear un vocabulario más extenso de lo esperado. Otros dos alumnos/as presentaron un diálogo poco claro, cometiendo errores y apenas utilizaron el vocabulario trabajado.

Con respecto a la expresión corporal, el alumnado empleó el espacio disponible, aunque en algunos momentos no mostró seguridad en su representación. Dos de los alumnos/as se movían y realizaban gestos, aunque de manera mínima.

En lo relativo a la creatividad e imaginación, cinco alumnos/as muestra algunas ideas originales e incluso ingeniosas. A su vez, destacaron dos alumnos/as dando muestra de muchas ideas originales e ingeniosas, mientras que dos de los alumnos/as apenas expresan sus ideas y prefieren esperar a que sus compañeros las propongan y seguirles.

En lo que respecta al pensamiento crítico, seis alumnos/as, identificaba correctamente –aunque no siempre–, y explicaba los problemas o situaciones en detalle, era capaz de evaluar situaciones y proponer soluciones. Otros dos alumnos/as tenían problemas en la identificación y explicación de los problemas o situaciones, y, aunque eran capaces de evaluar las distintas situaciones, no propusieron soluciones a las mismas. Cabe destacar el caso de un alumno/a que era capaz de identificar correctamente las distintas situaciones y explicarlas al detalle, así como evaluarlas y proponer posibles soluciones.

En cuanto al análisis del lenguaje audiovisual, siete alumnos/as comprendieron el argumento de las distintas historias vistas en el aula, aunque no siempre el mensaje que transmitían. Tan solo dos de los estudiantes mostraron dificultades en la comprensión del argumento de alguna de las historias trabajadas.

Con respecto al trabajo en equipo, seis de los estudiantes cooperaron y ayudaron a sus compañeros, y aceptaban los acuerdos tomados por la mayoría, siendo capaces de respetar la opinión de los demás y expresar la suya propia. Aunque en contadas ocasiones, dos de los estudiantes tuvieron problemas a la hora de aceptar los acuerdos tomados en grupo. Cabe destacar un alumno/a al que le resultaba difícil respetar la opinión de los demás cuando ésta era distinta a la suya, e incluso trataba de imponer su opinión al grupo.

En cuanto a la adquisición de nuevos contenidos y vocabulario, todo el alumnado fue incorporando poco a poco el nuevo vocabulario trabajado, aunque mostró mayor dificultad en algunos aspectos como son las distintas profesiones dentro del mundo del cine, o recordar los nombres de los distintos tipos de planos.

En ocasiones necesitaban apoyarse en los murales creados a lo largo del proyecto para comprobar la información y poder nombrarla o explicarla con sus palabras. Cabe señalar la dificultad que mostraron dos de los alumnos/as en este aspecto, ya que necesitaban comprobar los murales con mucha frecuencia.

Todo el alumnado conocía y usó los diferentes elementos digitales empleados a lo largo de la propuesta (cámara, Ipad y computadora portátil) con fluidez, aunque el 100% del alumnado tuvo problemas con los aspectos básicos del programa Windows Movie Maker.

Finalmente, como producto final se elaboró un cortometraje de 4min y 28s de duración, cuyo argumento es el siguiente: *El Planeta de los Sueños ha sido hechizado y sus habitantes no pueden soñar. Por ello, un grupo de soñadores viajan a la luna para poder recoger las piedras preciosas lunares. Sólo con ellas podrán deshacer el hechizo. Mientras recogían las piedras preciosas lunares, se encontraron con una piedra preciosa muy grande que les proporcionaría suficiente energía. Sólo había un problema, ¿cómo conseguirían cargar esa gran piedra preciosa? Gracias al trabajo en equipo consiguen su objetivo y regresan a casa.* Se trata de un argumento sencillo aunque original y coherente, sobre todo si se tiene en cuenta la etapa educativa en la que nos encontramos.

Los distintos personajes de la tripulación fueron elegidos por el alumnado pensando en que cosas podían ser más necesarias en un viaje. Éstos fueron: la capitana, dos científicas, la cocinera, el conductor, la doctora, el ingeniero, el jefe de navegación y el encargado de la seguridad.

A través del diseño y elaboración del cortometraje, además de trabajar la competencia audiovisual, también se trabajaron las habilidades de trabajo en equipo. El alumnado trató de mostrar el valor y lo que significa el trabajo en equipo representando a un grupo de alienígenas con distintos roles, donde todos colaboran y aportan sus ideas, siendo todos ellos importantes y necesarios para alcanzar su meta.

En cuanto a los aspectos lingüísticos, se emplearon diálogos sencillos con un vocabulario asequible para el alumnado. Durante las conversaciones en las que se elaboraron los diálogos, el alumnado se mostró participativo, empleando frases sencillas pero fluidas, e incluso incluyendo vocabulario trabajado anteriormente. Los diálogos fueron elaborados por el alumnado con ayuda de la maestra, pero al haberlos creado ellos mismos les resultó más fácil de recordar.

El vestuario fue diseñado y elaborado por el alumnado en función de los materiales de los que se disponía (bolsas de basura, fieltro, papel aluminio,...). Y para

los decorados, no fue necesaria una gran elaboración, ya que se disponía de paredes bastante neutras en las que poder realizar las grabaciones. La nave espacial fue dibujada por la maestra y decorada por el alumnado mediante una divertida actividad de *Arts*.

Finalmente, para la grabación del cortometraje fue necesario utilizar varios espacios del centro.

8. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos revelan que el cine es un recurso muy útil, tanto para la promoción del segundo idioma, como para el desarrollo de la alfabetización audiovisual. Por lo tanto, se puede decir que los objetivos propuestos para esta propuesta de intervención se han logrado.

Además, el cine es un medio audiovisual que ofrece múltiples recursos educativos. Favorece el desarrollo de la alfabetización audiovisual, tan necesaria para formar ciudadanos críticos que entiendan y valoren los medios audiovisuales y sepan desarrollar sus propios productos. Al mismo tiempo, ofrece beneficios en el aula bilingüe: por un lado, ofrece valiosos modelos lingüísticos y, por otro lado, la creación de productos audiovisuales favorece el desarrollo de proyectos cooperativos en los que todos los estudiantes se involucran.

Cabe destacar la importancia de llevar a cabo la educación audiovisual desde edades tempranas, ya que fomenta el desarrollo de ciudadanos críticos con control sobre lo que ven y producen. Además, la educación audiovisual ofrece la posibilidad de tomar el cine como contenido para el aprendizaje a través del enfoque AICLE. Este contenido se adapta perfectamente a este enfoque, ya que permite el desarrollo de procesos cognitivos significativos, ofrece múltiples oportunidades para analizar, comprender y producir comunicación, siendo un elemento cultural en sí mismo.

Además, la propuesta en sí se basa en el andamiaje, ya que descompone la elaboración del producto final (el cortometraje) en diferentes actividades que apuntan a lograr la máxima autonomía posible de los estudiantes en su desarrollo. Al mismo tiempo, la metodología en sí misma, práctica y participativa, favoreció el interés y la motivación del alumnado, favoreciendo a su vez el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es una experiencia aplicable a otros contextos y etapas educativas, ya que proporciona motivación a los estudiantes, lo que favorece el interés del alumno en

el desarrollo del propio proyecto y, por lo tanto, promueve el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que para el correcto desarrollo de este tipo de experiencias conviene que sean proyectos a largo plazo debido a la complejidad de algunos contenidos, especialmente en la etapa de Educación Infantil. Al mismo tiempo, es importante que las actividades sean manipuladoras, prácticas, que los estudiantes sean partícipes de su proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la comprensión de los diferentes contenidos.

Para concluir, este tipo de experiencias de educación audiovisual brindan grandes beneficios en el marco de la educación bilingüe, ya que proporcionan situaciones naturales en las que el alumnado juega un papel activo. Además, producen motivación, promueven diferentes habilidades significativas de comunicación y cognitivas, y permiten que el idioma de destino se use con un propósito comunicativo real, todos los cuales son factores clave en el éxito de AICLE.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambròs, A. (2016b). Luz, cámara y acción. En M. Fons Esteve y J. Palou Sangrà, (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 223-236). Madrid: Síntesis.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *Diez ideas clave. Educar en medios de comunicación*. Barcelona: Graó.
- Avello, M. P. (2012). Produciendo audiovisuales en Educación Infantil: Del rincón del ordenador al corto de animación. *Revista digital Buenas Prácticas 2.0.*, 17. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de <http://recursostic.educacion.es/heda/web/infantil/691-produciendo-audiovisuales-en-educacion-infantil>
- Bertran, C., Casablanca, N., Llovet, R., Mackay, A., Maquinay, A., Pòrtules, M., Vera, A. y Vidal, R. (1999). *Aprender a mirar. Les primeres passes (Els audiovisuals a l'Educació Infantil)*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Breu, R. (2012). *Diez claves para usar el cine en el aula*. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de: https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_10clavesleercine_ramonb_reu_acc.pdf/55b7012a-a44b-4de5-8479-2d7624ffb65a
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, VI (11). Recuperado el 5 de diciembre de 2018, de <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- Castro Zubizarreta, A. y Manzanares Cebellos, N. del M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.

- Costa, E. (2006). La pantalla en las aulas: el cine como fin específico en la adquisición de segundas lenguas. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 11-12, 95-112.
- Costa, X, Dooly, M. y Masat, D. (2009). Exploring the potential of language learning through video Making. En *1st International Conference on Education and New Learning Technologies*, 6-8 julio. EDULEARN 09 (pp. 341- 352). Barcelona: IATED.
- Coyle, Hood P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, XV (29), 100-107.
- Jarné, I. (2000). Algunas cuestiones sobre la aplicación didáctica del cine. *Comunicación y Pedagogía*, 163, 89-95.
- Krashen, S. (17 de octubre 2016). *Bilingual Education Accelerates English Language Development* [Entrada de blog]. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de <http://skrashen.blogspot.com/2016/10/bilingual-education-accelerates-english.html>
- Martínez-Salanova, E. (2017). Educomunicación. El cine para educar. Los pintores en el cine. *Aularia*, 6 (2), 1-10. Recuperado el 5 de Diciembre de 2017, <https://revistacomunicar.wordpress.com/2017/04/14/el-cine-para-educar-los-pintores-en-el-cine-i/>
- Muñoz, C. (2000). *Segundas Lenguas y Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.
- Pimentel, A. (2015). Cómo aprender francés a través del cine. *Revista digital Inesem*. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/aprender-frances-a-traves-del-cine/>
- Raposo, M. y Sarceda, Ma C. (2008). El cine como recurso formativo en Educación Infantil: Propuesta para su integración curricular y utilización didáctica en el aula. Criterios para la selección y utilización del cine como recurso formativo en la etapa de Educación Infantil. *Comunicación y Pedagogía*, 230, 8-14.
- Sánchez, J. (2010). Alfabetización televisiva para niños. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 83-96.
- Casarosa, E. (Director). (7 de junio de 2011) *La Luna* [cortometraje]. Recuperado el 5 de diciembre de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=10OVn8UT2bQ>
- Ringling College of Art + Design. (Productora). (2016). *Trashonauts* [cortometraje]. Recuperado el 5 de diciembre de 2018, de: <https://www.youtube.com/watch?v=eVAD99JBwNE>
- Rydstrom, G. (Director). (29 de diciembre de 2006). *Lifted* [cortometraje]. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de: <https://www.youtube.com/watch?v=LVL0c6FrLi0>

CHAPTER 8

BILINGUEX: RECURSOS BILINGÜES EXTREMADURA

Antonio Juan Delgado García

Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura

Resumen: *Bilinguex* es un blog diseñado para ayudar al profesorado en general en la búsqueda de nuevos recursos para el aula bilingüe. Podemos encontrar desde materiales concretos para las distintas áreas, como herramientas web 2.0 y apps educativas que ayudarán a dinamizar las clases diarias, acercar la asignatura de inglés a los estudiantes y desarrollar sus habilidades comunicativas para expresarse en el idioma. La idea de este proyecto nace como una propuesta de futuro trabajo colaborativo entre docentes de distintas especialidades inmersos en secciones bilingües. Se postula como una “puerta abierta” a toda/os aquella/os interesada/os en la existencia de un sitio en internet al que puedan acceder, tanto alumnado como profesorado, en la búsqueda de recursos para una enseñanza bilingüe en inglés. La página principal del proyecto ofrece una serie de pestañas desde la que se accede a los recursos relacionados con las áreas o materiales de interés. Se ha introducido a modo de índice una aplicación (Pearltrees) para llegar a los recursos de una manera rápida, vistosa y sencilla, y tras la cual aparecen los recursos comentados uno a uno. Esta aplicación podrá ser descargada por el profesorado o el alumnado en Google Play para dispositivos Android y utilizada en cualquier momento y lugar, ya que la misma contendrá todo el material que aparece en el proyecto. Una vez que tengamos la aplicación en nuestro dispositivo móvil habrá que introducir en “búsqueda” la palabra “bilinguex” y tendremos acceso a todo el material de este blog.

Palabras clave: bilingüe, recursos, inglés, herramientas web 2.0, pearltrees

Abstract: *Bilinguex* is a blog designed to help teachers in general in the search of new resources for the bilingual classroom. It covers from specific materials for the different areas to web 2.0 tools and educational apps that will help to streamline the daily classes, expose students to the subject of English and develop their communication skills to express themselves in the language. The idea of this project was born as a proposal of future collaborative work between teachers of different specialties immersed in bilingual sections. It is postulated as an “open door” to all those interested in the existence of a website that can be accessed, both by students and teachers, in the search for resources for bilingual teaching in English. The main page of the project offers a series of tabs from which you can access the resources related to the areas or materials of interest. It has been introduced as an index, an application (Pearltrees), to get to the resources in a fast, colorful and simple way, as well as being commented one by one. This application can be downloaded by teachers or students in Google Play for Android devices and can be used at any time and place, since it will contain all the material that appears in the project. Once we have the application on our mobile device, the word “bilinguex” must be entered in “search” and we will have access to the material of this blog.

Key words: bilingual, resources, English, Web 2.0 tool, pearltress

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza bilingüe en las aulas extremeñas está siendo una realidad evidente, fruto del trabajo de las autoridades competentes y del profesorado implicado en la misma; un profesorado que ha decidido formarse y ser competente en otras lenguas para mejorar la calidad de la enseñanza en el día a día. Bien es cierto que, aunque su implantación va tomando importancia en la enseñanza de nuestra región, la misma suscita cierta polémica, no solo en Extremadura, sino en otras partes del territorio nacional como apunta Pérez Cañado en la agencia SINC (Servicio de Información y Noticias Científicas):

En la actualidad, el bilingüismo está suscitando mucha polémica en artículos periodísticos que lo consideran un ‘engaño’ o una ‘locura’. El problema de estos artículos es que se basan en opiniones, casuísticas personales o estudios desactualizados o poco robustos metodológicamente. Estas falsas creencias sobre el bilingüismo pueden contribuir a desmotivar a los participantes en estos programas y a obstaculizar los que se están iniciando o desarrollando en nuestro país (Pérez, 2017).

Pero realmente, ¿qué es lo que algunos expertos y organizaciones plantean en relación a la puesta en marcha de las secciones bilingües? A continuación, se enumeran una serie de factores que podrían incidir de manera más o menos indirecta, para que la enseñanza no sea del todo significativa y conlleve un bilingüismo real, como comenta Mosquera (2018) en su artículo: “Enseñanza bilingüe no es bilingüismo: ¿por qué dos más dos no suman cuatro?”:

1. Poca preparación del profesorado

Los llamados profesores de áreas no lingüísticas (ANL) se están formando de manera diaria, bien a través de cursos presenciales organizados por las administraciones respectivas, bien inscribiéndose en cursos online, y mediante la inmersión lingüística, tanto en territorio nacional con nativos, como fuera de nuestras fronteras. Así pues, la preparación del profesorado es cada vez mejor y de mayor calidad para afrontar los programas de sección bilingüe que se intentan implantar en nuestra educación.

2. Disminución del nivel de las asignaturas impartidas en inglés

Esta afirmación nos lleva a pensar que, si nuestro profesorado está lo suficientemente formado, será capaz de que este no sea un factor que influya de manera relevante en el aprendizaje de otra área o materia. Quizá en las materias con menos carga horaria que los centros eligen dentro de las secciones bilingües, como por ejemplo Tecnología, Educación Plástica y Visual o Educación Física, puede haber un desfase

en este menester, por lo que habría que cuestionarse si estas asignaturas deberían tener un mayor número de horas en el currículum.

3. Los alumnos no acaban siendo bilingües

Depende de lo que entendamos por bilingüismo, pues tendremos que sacar nuestras propias conclusiones. El hecho de impartir ciertas asignaturas en otro idioma, quizá no nos haga ser bilingües propiamente dicho, pero hará que nuestro alumnado sea más competente en L2 y de esta manera se prepara una posible “alfombra roja” para dar el salto a un bilingüismo, a una nueva lengua, a una cultura que es diferente a la nuestra. Parece interesante apostar por esta modalidad, aunque habrá que plantear nuevas ideas y retos para seguir mejorando en el día a día, y ofreciendo una enseñanza de mayor calidad a nuestro alumnado.

4. Tiempo necesario para la preparación de los materiales

Este es un tema controvertido, y es aquí donde debemos pensar y trabajar en comunidad, de manera colaborativa y coordinadamente. Todo lleva su tiempo, pero si lo empleamos en remar en la misma dirección de forma conjunta, tendremos multitud de materiales al servicio de toda la comunidad. La formación en centros está tomando fuerza en nuestra región, lo que hará posible un trabajo más consensuado y compartido, y que incidirá de manera significativa en el beneficio académico de nuestro alumnado.

5. Poco apoyo para su implantación en los centros

La implantación de los programas bilingües en nuestros centros escolares cuenta con ciertos apoyos, en primer lugar, el claustro de profesorado. Es crucial que cuente con el respaldo real de todos los docentes del centro como punto de partida hacia una enseñanza de calidad. No es simplemente la lengua por la lengua, estamos hablando de mejorar otras capacidades que favorecen el aprendizaje y la mejora de las competencias.

Por otro lado, está el apoyo económico, y esto de momento viene de la mano de los “auxiliares de lenguas” (language assistant). Los centros de primaria y secundaria que tienen implantada una sección bilingüe en sus centros, cuentan con la inestimable ayuda de uno de ellos, nativos que aportan su granito de arena a la hora de acercar lengua y cultura al mismo tiempo, lo que le da un valor añadido al aprendizaje de las lenguas.

La Consejería de Educación y Empleo de Extremadura sigue apostando por la implantación de las secciones bilingües en nuestra realidad educativa, para que

las lenguas extranjeras se conviertan en idioma vehicular para la enseñanza de determinadas áreas o materias no lingüísticas (ANL), y de esta manera favorecer el uso comunicativo de esas lenguas extranjeras, ya que se fomenta aprender no solamente el idioma, sino aprender “en el idioma”. En definitiva, una cuestión de esfuerzos por parte de administración y docentes que llevará aparejado una mejora sustancial en la calidad de la enseñanza.

Son todos estos factores, y algunos más, los que hacen plantearnos como docentes el poder aportar algo en relación a los programas bilingües y a la mejora del aprendizaje de lenguas.

Partiendo de una reflexión sobre lo que es o no es bilingüismo (hay muchas definiciones sobre el término), estaremos de acuerdo en que todas las definiciones de bilingüismo entienden que en las personas bilingües existe una lengua materna o dominante (lengua primaria o L1), y una segunda lengua o L2. Pero está claro, que lo que nos hará más “bilingües” o conocedor de dos lenguas de manera simultánea será el uso habitual que hagamos de ellas. Quizá nuestra comunidad no es la más propicia para ello, pero la irrupción de las nuevas tecnologías en nuestras aulas y en la gran mayoría de los hogares españoles está llevando a cabo una gran revolución en referencia al aprendizaje de idiomas. Internet ha revolucionado muchas cosas, y entre ellas, el aprendizaje de idiomas.

A la hora de aprender algo hay dos premisas fundamentales que no son otras que el interés y la necesidad. Al menos una de ellas tiene que estar presente, lo que conlleva un aprendizaje significativo y real en relación a lo que cualquier sujeto quiere y desea aprender. Para nuestro alumnado, el juego del que tanto hablamos a la hora de aprender no es la única forma de adquirir nuevas competencias lingüísticas, hay otras formas, y éstas, como el aprendizaje de un idioma nos lo ha traído internet, el mismo que ha puesto a nuestro alcance disfrute y aprendizaje de lenguas a través de ver series y películas, escuchar música (incluso cuando hacemos deportes), leer, conocer y hablar con personas de otros países, y todo ello a golpe de click, y gracias a las nuevas tecnologías. Divertirse y apasionarse cuando hablamos de aprender una lengua extranjera es sumamente importante y, como en todo en la vida, necesita de dedicación y práctica diaria para mejorar.

En cuanto a la necesidad de aprender un idioma, arriba mencionada, será algo que tendrá que ver con las decisiones que tomemos en nuestras vidas, ya sea en referencia a nuestro trabajo, nuestros estudios o nuestra decisión de tener que emigrar a otro país. En cada una de ellas, nos veremos en la imperiosa necesidad de mejorar

nuestro nivel de competencia en el idioma, bien para dar lo máximo en nuestro trabajo o estudio, bien para que nos entiendan y seamos entendidos en el lugar donde hayamos emigrados, y que utilicen una lengua diferente a la nuestra.

2. OBJETIVO

Para apostar por la enseñanza bilingüe en Extremadura está siendo de gran importancia la creación de innumerables webs o blogs con materiales de diversa índole por parte de docentes de nuestra región. Una muestra de ello es Bilinguex, un blog diseñado para ayudar al profesorado en general en su búsqueda de nuevos recursos para el aula bilingüe. En el mismo, podemos encontrar desde materiales concretos para las distintas áreas, herramientas web 2.0 y apps educativas que ayudarán a dinamizar las clases diarias, acercar la asignatura de inglés a los estudiantes y desarrollar sus habilidades comunicativas para expresarse en el idioma.

La idea de este proyecto nace como una propuesta de futuro trabajo colaborativo entre docentes de distintas especialidades inmersos en secciones bilingües. Se postula como una “puerta abierta” a toda/os aquella/os interesada/os en la existencia de un sitio en internet al que puedan acceder, tanto alumnado como profesorado, en la búsqueda de recursos para una enseñanza bilingüe en inglés.

La página principal del proyecto ofrece una serie de pestañas desde la que se accede a los recursos relacionados con las áreas o materiales de interés. Se ha introducido a modo de índice una aplicación (Pearltrees), para llegar a los recursos de una manera rápida, vistosa y sencilla, y tras la cual aparecen comentados uno a uno. Esta aplicación podrá ser descargada por el profesorado o el alumnado en Google Play para dispositivos Android y utilizada en cualquier momento y lugar, ya que la misma contiene todo el material que aparece en el proyecto. Una vez que tengamos la aplicación en nuestro dispositivo móvil, habrá que introducir en “búsqueda” la palabra “bilinguex” y tendremos acceso a todo el material de este blog.

El objetivo prioritario y fundamental de este proyecto es rodearse de docentes de distintas especialidades inmersos en secciones bilingües y formar un equipo de trabajo listo para seguir dando forma y contenido a este blog. Seguramente muchos de estos docentes tendrán materiales en los discos duros de sus ordenadores, discos duros virtuales o webs de todo tipo, listos para ser compartidos desde aquí con el resto de compañeros.

Una vez dentro del blog, nos encontramos con distintas pestañas en relación a diferentes áreas o materiales y que son las siguientes:

2.1. ENGLISH

Este apartado ofrece webs interesantes relacionadas con las cuatro destrezas del lenguaje: la comprensión escrita (Reading), la expresión escrita (Writing), la comprensión oral (Listening), la expresión oral (Speaking). Además, una sección sobre gramática (Grammar) y otra sección, un poco cajón de sastre, a la que se ha denominado “Un poco de todo” (A bit of everything).

En relación a la comprensión escrita, podemos acceder a diversos materiales divididos por temáticas:

- a) Ejercicios de comprensión lectora: ejercicios de temática variada y por niveles para practicar la comprensión lectora en inglés.
- b) Lecturas: libros e historias para leer online (algunos pueden ser descargados gratuitamente).
- c) Periódicos / Noticias / Revistas: acceso a periódicos online y a noticias simplificadas con ejercicios variados, adaptados a diferentes niveles de comprensión.

Para mejorar la expresión se muestran una serie de enlaces web de uso diario en el día a día de cualquier profesor/a de inglés, y otros que se han ido descubriendo en el trabajo de curación de contenidos que se sigue realizando en la actualidad. Recursos que serán, sin duda alguna, de utilidad para el profesorado y el alumnado inmerso en el aprendizaje del inglés.

En relación a la comprensión oral, aparece una nueva subdivisión de materiales:

- a) Listening activities: en su mayoría, ejercicios de comprensión oral.
- b) Learn English through movies, videos and news: un elenco de webs que ofrecen un buen material para mejorar el inglés, a través del cine, videos y noticias en general.
- c) Música: elemento imprescindible al tratar con adolescentes, centro de interés universal y que ofrece un material vivo y directo para mejorar la comprensión oral y la adquisición de vocabulario.
- d) Podcasts: muy de moda en los tiempos en los que corren, y una eficaz herramienta para aprender idiomas. Se trata de contenidos multimedia, generalmente audios, y pueden escucharse en cualquier momento y en cualquier lugar.

En el apartado de la expresión oral, se podrá encontrar un poco de todo, desde sitios web que nos ofrecen preguntas organizadas por temas para trabajar los debates en clase, hasta flashcards, juegos, ejercicios, diálogos leídos, trabalenguas, etc. En definitiva, interesantes y útiles materiales para mejorar la expresión oral.

En cuanto a la gramática, elemento muy a tener en cuenta a la hora de aprender un idioma, innumerables páginas dedicadas al estudio y la práctica de la gramática inglesa, y donde se pueden realizar ejercicios y corregirlos de forma online.

Por último, la sección “A bit of everything”, dedicado a aquellas webs o sitios que nos ofrecen “un poco de todo” o bien temas varios - cultura, temas transversales, valores, juegos, etc. - para trabajarlos a través del inglés como lengua vehicular.

En relación a las distintas áreas que se pueden o podrían impartir dentro de una sección bilingüe, se ha optado por las siguientes:

- Art
- Geography/History
- Maths
- Science/Biology
- Technology
- Music
- ICT
- RE
- PSHE
- PE

Se ha intentado llevar a cabo un exhaustivo trabajo de campo para recabar webs de utilidad para dichas materias, fruto del trabajo en una sección bilingüe en un centro de secundaria como es el IES Cristo del Rosario de Zafra, Badajoz y el apoyo de compañeras/os especialistas de las ANL (Áreas No Lingüísticas). De todas maneras, el seguimiento y continuidad en este proyecto, en una posterior fase, pasaría por poder trabajar con otros docentes de la especialidad de inglés y de otras áreas, para aportar actividades, ideas y proyectos que se están o se han llevado a cabo en distintos colegios e institutos, y que pudieran ser trasladables y de utilidad para otros centros y alumnado.

Por último, este blog proporciona materiales relacionados con otros temas de interés en relación al aprendizaje de una lengua.

2.2. AICLE

Se denomina AICLE al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, también conocido en inglés por las siglas CLIL (Content and Language Integrated Learning). Se trata de una metodología para el aprendizaje de lenguas en la que se imparten otras materias, o parte de ellas, en otra lengua extranjera con un doble propósito, por una parte el aprendizaje del contenido, y por otra la lengua en sí. Según David Marsh (1994), uno de sus fundadores, esta metodología solo tiene ventajas:

El funcionamiento de AICLE se basa en que los contenidos enseñados a los alumnos sean presentados en una lengua diferente a la materna. De esta manera, el conocimiento del idioma se fusiona con el conocimiento del contenido y la lengua ve aumentada su presencia en el currículum de una forma muy amplia. AICLE está basado en la adquisición de un idioma de manera natural. Esta metodología no muestra sus beneficios de forma inmediata. Es un proceso largo que requiere dedicación: para convertirse en un alumno con conocimientos de inglés muy altos se requieren una media de cinco a siete años formando parte de una educación bilingüe. (Marsh, 2017)

Desde distintas instituciones en Extremadura, tanto públicas como privadas, se está apostando por esta metodología, bien a través de cursos presenciales en los distintos CPRs existentes en nuestra región, cursos promovidos por sindicatos, y a ello unimos la formación online de la propia Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, del que he sido tutor y en el que ya lleva unas cuantas ediciones la puesta en marcha del curso: Uso de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Interesante iniciativa para comprender y manejarse en esta metodología, muy ligada a la implementación e implantación de las secciones bilingües.

2.3. DICCIONARIOS

En este apartado, se han incluido distintos tipos de diccionarios, y que van desde diccionarios bilingües, pasando por diccionarios de imágenes y otros de diversa índole y utilidad.

El diccionario es una herramienta de gran utilidad en la clase de inglés y del que en general, hacemos poco uso en el día a día; quizá por el tiempo que podamos dedicar a su consulta y no a realizar otras tareas más motivadoras para el alumnado. Como

apuntan Alonso y Palacios (2018) en su artículo “El uso del diccionario en el aula de ELE”, el alumnado puede trabajar de forma autónoma para ampliar su vocabulario, resolver dudas ortográficas y encontrar información relativa a la pronunciación entre otras. Además, al contar con ordenadores y/o dispositivos móviles en el aula y conexión a internet, tenemos multitud de diccionarios de todo tipo para poder consultar. Será el profesorado el que guíe al alumnado en una elección adecuada para cada momento.

Por lo tanto, apostar por el uso de diccionarios en el aula de inglés, parece un tema a tener muy en cuenta, siempre y cuando se utilicen de manera estratégica y llevando a cabo actividades motivadoras para el alumnado. Y sobre todo, de gran importancia, aprender a usar los mismos de manera significativa para aportar nuevos conocimientos a nuestro alumnado.

2.4. RÚBRICAS

A través del uso de rúbricas en el plano educativo aportamos al alumnado una herramienta clara y concisa en referencia a su propio aprendizaje y a la forma de aprender. Internet nos ofrece varias herramientas para poder realizar rúbricas y facilitar al docente, de esta manera, una manera de evaluar plural y significativa de cara al aprendizaje. Pero, ¿qué es una rúbrica o matriz de evaluación? Los Cuadernos de Docencia Universitaria 26, nos acercan una introducción al uso de rúbricas, basado en el curso “Elaboración de rúbricas para la evaluación de competencias transversales”, organizado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, y en el que podemos leer la siguiente definición:

Una rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente. (Alsina, 2017, p. 8).

El uso de las rúbricas en educación, proporciona por tanto a nuestro alumnado un marco de acción de cara a la realización de tareas en el ámbito escolar, conocer en todo momento lo que tiene que hacer y cómo llevarlo a cabo para lograr un aprendizaje real y significativo. Entonces, ¿por qué utilizarlas? A continuación, podemos leer

unos claros beneficios, tanto para el profesorado como para el alumnado, como apunta Esther Carrizosa Prieto en las II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación: Rúbricas para la orientación y la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales, y en las que comenta lo siguiente:

- Son fáciles de usar por el profesor y de explicar a los alumnos.
- Dejan bastante claras las expectativas de los profesores, lo que se transforma para los alumnos en seguridad sobre cómo alcanzar lo que el profesor espera que ellos sepan hacer.
- Los alumnos tienen mucha más información sobre sus fortalezas y debilidades en la asignatura que en otro tipo de evaluaciones (retroalimentación).
- Fomentan el aprendizaje y la autoevaluación: los alumnos evaluados por medio de rúbricas desarrollan más capacidades que los evaluados por otras formas más tradicionales.
- Facilitan el desarrollo de las competencias.
- Facilitan la comprensión global de los temas y la internalización de las capacidades.
- Ayudan a los alumnos a pensar en profundidad.
- Incrementan la objetividad del proceso evaluador: los criterios son conocidos de antemano, no pueden ser modificados arbitrariamente.
- Sirven para evaluar procesos, no solo resultados.
- Promueven la responsabilidad de los alumnos, que en función de los criterios expuestos pueden revisar sus trabajos antes de entregarlos al profesor.
- Facilitan al profesor las explicaciones a los alumnos sobre las calificaciones ante las revisiones de estas. (Martínez, 2008, p.130)

El blog nos proporciona una serie de sitios web de interés para la elaboración y utilización de rúbricas, así como enlaces y ejemplos de rúbricas en secundaria.

2.5. HERRAMIENTAS WEB 2.0

Las herramientas web 2.0 han venido para quedarse y ayudar al profesorado en su tarea diaria de ofrecer al alumnado una enseñanza de calidad y sobre todo motivadora. Tenemos que ofrecer a los llamados “nativos digitales”, herramientas que les hagan ser más competentes en aquello en lo que se están formando, y encaminadas a un aprendizaje colaborativo y significativo.

A priori, y teniendo en cuenta la gran irrupción de las TIC en nuestras aulas, este tipo de herramientas aplicadas al aprendizaje de lenguas (o la enseñanza en general), parecen un recurso de gran interés pedagógico, centrado en el propio alumnado y que potencia sus capacidades innatas de aprender de manera autónoma, y de mejorar el plano personal y el trabajo en equipo.

En este apartado, se pueden consultar una serie de herramientas de utilidad en relación a diversas tareas que podamos proponer en el aula a nuestro alumnado, y que se han dispuesto de la siguiente manera:

- a) Video, animaciones, fotografía e imágenes
- b) Murales, posters virtuales y post it
- c) Dibujar
- d) Escritura: documentos
- e) Mapas
- f) Mapas mentales
- g) Líneas de tiempo
- h) Presentaciones
- i) Audio
- j) Webquests
- k) Cuestionarios y encuestas
- l) Discos duros virtuales
- m) Marcadores
- n) Miscellaneous (herramientas diversas)

Como se puede ver en el blog, innumerables herramientas de todo tipo para que le demos uso en el aula y que, a buen seguro, serán del agrado de nuestro alumnado.

2.6. APPS EDUCATIVAS

Otras herramientas emergentes en nuestra sociedad son las apps. Existen en el mercado gran cantidad de ellas, que a buen seguro serán atractivas para nuestro alumnado, y que podremos con ello, hacer que nuestras clases sean más motivadoras e interesantes. La mayoría se pueden descargar a través de la aplicación de “Google Play”, pero existen muchas otras para iphone.

Este tipo de herramientas, presentan una serie de ventajas interesantes como nos comentan en Wikilibros, donde podemos acceder a un estudio sobre las aplicaciones educativas, en relación a sus fortalezas y debilidades. En estas líneas se puede leer un pequeño resumen sobre sus ventajas:

- a) Movilidad: pueden utilizarse en cualquier momento y lugar si tenemos acceso a internet.
- b) Versatilidad: se puede adaptar la misma a cualquier idea o proyecto de cara al aprendizaje.
- c) Adaptabilidad: se puede evitar el uso tradicional del libro de texto, y adaptar al proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más visual, creativo, y participativo.
- d) Interactividad: nuestro alumnado pasa a tener una papel más activo y determinante de cara al proceso de aprendizaje.
- e) Interconectividad: el alumnado entra en contacto con otros, puede intercambiar información y aprender de manera conjunta y colaborativa.

2.7. FLIPPED CLASSROOM

La clase invertida o “flipped classroom”, se postula como una metodología o modelo pedagógico centrado en el alumnado, responsable de su propio aprendizaje y en el que ciertos procesos de adquisición del conocimiento se realizan fuera del aula, para más tarde, y con la ayuda del profesorado, llevar a cabo un aprendizaje significativo de una manera práctica. Como apunta Achútegui (2014) en su Trabajo Fin de Grado: Posibilidades Didácticas del modelo “Flipped Classroom” en la Educación Primaria, y según palabras de Carmen González Franco sobre este modelo pedagógico: “tiene la ventaja de que permite al profesor acompañar a sus alumnos en el momento en el que se enfrentan a la aplicación de los contenidos adquiridos, consiguiendo así un aprendizaje más eficaz” (p.7).

Hablamos de una metodología en la que tanto profesorado como alumnado, adquieren un nuevo rol, el primero como guía y acompañante, y el segundo como protagonista indiscutible del proceso enseñanza-aprendizaje. Según Bergmann y Sams, dos profesores de química en Woodland Park High School en Woodland Park Colorado que acuñaron el término “Flipped Classroom” y que significa literalmente “aula invertida”, comentan lo siguiente:

Dar la vuelta a la clase permite a los profesores aprovechar las ventajas que nos brinda la tecnología para aumentar su interacción con los alumnos. El enfoque Flipped Classroom crea una mezcla ideal de enseñanza en línea y enseñanza cara a cara, que ha empezado a conocerse como la clase conjunta. (Bergmann & Sams, 2014).

Una solución ideada para evitar que el alumnado pierda clases por cualquier motivo, y que a través de grabar los contenidos y enviarlos a su alumnado para su visualización en casa, la clase se convierte en un lugar para resolver dudas y realizar proyectos o tareas en relación a los contenidos adquiridos, un claro cambio con respecto al modelo tradicional, y con el que se comprueba que con este nuevo enfoque mejoran las calificaciones y el rendimiento académico del alumnado.

La aportación del blog a este respecto aparece reflejada de la siguiente manera:

- a)** Información general: sitios web que aportan información sobre el modelo “Flipped Classroom” en general.
- b)** Herramientas web 2.0 para aplicar esta metodología en el aula.
- c)** Ejemplos prácticos que se están llevando al aula por distinto profesorado.

Un enfoque metodológico a tener en cuenta en pleno siglo XXI para mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir un aprendizaje significativo. El modelo, como apunta Oneca (2017) en su Trabajo Fin de Grado: Posibilidades Didácticas del Modelo Flipped Classroom en Educación Primaria, tiene una serie de beneficios o ventajas:

- Liberar tiempo de clase e invertirlo de manera más provechosa para los alumnos.
- Atención individualizada (conocer más a fondo a los alumnos).
- Material accesible, los alumnos tienen la posibilidad de acceder a los contenidos generados tantas veces como deseen.
- Involucra al estudiante en su propio aprendizaje, despertar su interés y motivarle.
- Mejorar la relación entre iguales y favorecer el aprendizaje colaborativo.
- Involucra a las familias desde el inicio del proceso de aprendizaje.
- Limitar o reducir el tiempo de deberes en casa. (Oneca, 2017, p. 21)

Probablemente, es una metodología que se está empezando a utilizar en nuestro sistema educativo actual para transformar y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. CONCLUSIONES

Tras la presentación pormenorizada de las partes que componen el blog “Bilinguex”, junto con las ideas que van encaminadas a apoyar y a apostar por el bilingüismo en nuestra región, se hace patente el uso de un espacio web, como el blog que se presenta, para que tanto profesorado como alumnado de las secciones bilingües en inglés, tengan un marco de referencia para poder desarrollar y mejorar distintas competencias de cara al proceso enseñanza-aprendizaje en relación a las lenguas.

El blog se presenta, en su primera fase, como un trabajo de curación de contenidos para implementar el aprendizaje de la lengua inglesa, al igual que el aprendizaje de contenidos en varias áreas o materias, utilizando la misma como lengua vehicular. Además, pone de manifiesto y en valor, el uso de otros elementos de interés de cara al aprendizaje como son las herramientas web 2.0 y las apps educativas que podemos encontrar en internet. A ello, hay que sumarle propuestas metodológicas como son el AICLE y la “Flipped Classroom” que puedan acercar al alumnado a un aprendizaje significativo, que propician un cambio de roles en la escuela del siglo XXI, y en el que el alumnado entra en escena como pieza fundamental de su propio aprendizaje, guiado a ayudado en todo momento por la figura del profesorado.

En una segunda fase, este proyecto intenta llevar a cabo un trabajo colaborativo y cooperativo con otros docentes, tanto de la materia de inglés como con profesorado de áreas no lingüísticas. La idea es dotar al espacio web de materiales reales, testados y elaborados por distintos docentes en sus centros respectivos, lo que va a dar una mayor envergadura y potencialidad de uso a docentes y alumnado en general.

Como conclusión, cabe decir que este mismo proyecto o trabajo es extrapolable a otras secciones bilingües en otros idiomas, y por lo tanto un proyecto abierto y que puede ser asumido por la Asesoría de Plurilingüismo de cara a llevar a cabo un portal educativo en Educarex¹ (similar al blog que se presenta en este artículo) para las distintas lenguas presentes en los centros educativos de Extremadura.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achútegui, S. (2014). Posibilidades del modelo Flipped Classroom en la Educación Primaria. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_c/TFE000712.pdf

¹ Educarex: Portal educativo de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. <https://www.educarex.es/>

- Agencia SINC (2017). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera: más sobre el CLIL. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lengua-extranjera/549202460205/>
- Agencia SINC (2017). Efectos positivos de la enseñanza bilingüe en comunidades monolingües. <https://www.agenciasinc.es/Noticias/Efectos-positivos-de-la-ensenanza-bilinguee-en-comunidades-monolingues>
- Alonso, E. y Palacios, J. M. (2018). El uso del diccionario en el aula de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/08_alonso-palacios.pdf
- Alsina, J. (2013). Cuadernos de Docencia Universitaria 26: Rúbricas para la evaluación de competencias. <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Bilinguex (2018). Recursos Bilingües Extremadura. <http://bilinguex.blogspot.com/>
- British Council (2018). Content and Language Integrated Learning. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>
- Cosmes-Cuesta, J. (2006). El uso del diccionario monolingüe en la clase de ELE, ¿un recurso olvidado? Actas I Congreso Nacional ANPE.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Comission's Language Learning Objectives. In Marsh, D (eds.) CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. European Commission.
- García, L. (2016). Aplicación de la metodología AICLE en educación secundaria.
- García, E. (2009). El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca. Universidad Antonio de Nebrija.
- Gómez, M. E. y Johnstone, R. (Coords.). (2017). Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Intef (2017). Materiales y recursos específicos AICLE.
- Liso, J. (2016). La aplicación práctica del Flipped Classroom en Educación Primaria. <https://www.theflippedclassroom.es/wp-content/uploads/2016/08/MODELO-TFG-Jorge-Liso.pdf>
- Martín, D., Santiago, R. (2015) ¿Es el flipped classroom un modelo pedagógico eficaz?: Un estudio sobre la percepción de estudiantes de Primaria, ESO y Bachillerato. Comunicación y Pedagogía. <https://www.researchgate.net/publication/299584988/download>
- Navés, T. & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Oneca, P. (2017). Posibilidades Didácticas del Modelo Flipped Classroom en Educación Primaria. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002403.pdf
- Superprof (2018). Mejorar el nivel de inglés gracias a los podcasts. <https://www.superprof.es/blog/aprender-ingles-con-podcasts/>
- Unirrevista (2018). Enseñanza bilingüe no es bilingüismo: ¿por qué dos más dos no están sumando cuatro? <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/ensenanza-bilingue-no-es-bilinguismo-por-que-dos-mas-dos-no-estan-sumando-cuatro/549203612143/>
- Wikilibros (2018). Ventajas e inconvenientes del uso de APPs educativas. https://es.wikibooks.org/wiki/Aplicaciones_Educativas/Ventajas_e_inconvenientes_del_uso_de_APPs_educativas

CHAPTER 9

DESDE BARBAÑO... LA VUELTA AL MUNDO EN UN AÑO

**Fernando Díaz-Pinés Mansilla, Consuelo Domínguez Jiménez
and Álvaro Montero Domínguez**
C.E.I.P. Torre Águila, Barbaño, Badajoz

Resumen: Este proyecto que ha vertebrado toda la vida del centro, se llamó: “Desde Barbaño... la vuelta al mundo en un año”, con el que virtualmente hemos conocido ciudades, países y continentes diferentes cada mes, realizando innumerables actividades y talleres. Consideramos que la cultura, el patrimonio y las tradiciones evolucionan simultáneamente con la lengua y hay que incluirla en la enseñanza de esta, en español o en cualquier otra. La Radio Escolar ha sido nuestra principal herramienta y un Álbum para coleccionar cromos ha mantenido la motivación todo el curso. ¡Atrévete a conocer más!

Como conclusiones podemos decir que nuestro proyecto ha tenido una gran capacidad para desarrollar las Competencias Clave, la expresión, la comprensión oral, la dicción y la estructura del discurso.

Los alumnos han aprendido de forma lúdica, divertida, participativa y motivadora. Siendo ellos quienes han construido su aprendizaje, desarrollando de forma natural la lectura, la lectoescritura, la socialización y la investigación. Fortaleciendo las inteligencias múltiples, creando su propio conocimiento, al buscar soluciones creativas.

La implantación de nuestra radio escolar “Onda Torre Águila”, ha compensado nuestro ambiente rural de pocas oportunidades dándonos una mejor visión social y cultural. Nos ha ofrecido una oportunidad para practicar los valores que intentamos transmitirles a diario, como el trabajo en equipo, respetar el turno, la escucha, mejorar su autoestima, la inteligencia emocional y la autonomía.

Y por último ha sido un gran recurso que nos ha permitido evaluar y que el alumnado se haya autoevaluado su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Cultura, lengua, motivación, radio escolar, coleccionismo, gamificación.

Abstract: This project that has vertebrated the whole life of the center, was called: “From Barbaño... around the world in a year”, with which we have virtually met different cities, countries and continents each month, carrying out countless activities and workshops. We believe that culture, heritage and traditions evolve simultaneously with the language and must be included in the teaching of this, in spanish or in any other. The School Radio has been our main tool and an album to collect cards has kept the motivation the whole course. Dare to know more!

As conclusions we can say that our project has had a great capacity to develop the Key Competences, developed the expression, the oral comprehension, the diction and the structure of the speech.

The students have learned in a playful, fun, participatory and motivating way. Being they who have built their learning, developing in a natural way reading, writing, socialization and research. Strengthening multiple intelligences, creating their own knowledge, when looking for creative solutions.

The implementation of our school radio “Onda Torre Aguila”, has compensated our rural environment with few opportunities giving us a better social and cultural vision. It has offered us an opportunity to practice the values that we try to transmit to them daily, such as teamwork, respecting the turn, listening, improving their self-esteem, emotional intelligence and autonomy.

And finally it has been a great resource that has allowed us to evaluate and that the students have self-evaluated their learning process.

Key words: culture, language, motivation, school radio, collecting, gamification

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN - REFLEXIÓN

El C.E.I.P. *Torre Águila* situado en Barbaño (Badajoz, España), localidad de 670 habitantes, tenía el curso pasado 56 alumnos (3-12 años) y 10 docentes, 4 de ellos itinerantes. Después de analizar qué mejoras necesitaría nuestra acción educativa ,en un entorno rural, con alumnos que presentaban dificultades en la adquisición o mejora de sus competencias, relaciones sociales, respeto al diferente y donde se manifestaba un gran desconocimiento de realidades muy diferentes a las suyas, estando lejos de ser competentes para saber apreciar expresiones culturales suyas o de los demás a través de la música, danza, artes plásticas, tradiciones o la literatura. Queríamos favorecer la adquisición más natural de un código lingüístico diferente al materno, entendiendo que la cultura va relacionada implícita y explícitamente a la lengua, facilitando al alumnado un acercamiento a aquellos entornos culturales de donde se enraízan y manan otras lenguas.

Con estas preocupaciones, quisimos ponernos “manos a la obra” buscando una acción integradora, motivante e innovadora que pudiera ser una gran herramienta para cambiar y mejorar nuestra acción educativa añadiendo un plus de calidad que solo podríamos hacerlo con la implicación de todo el claustro y de las familias, como así ha sido.

Además, en la evaluación de nuestra práctica docente, detectamos que no estábamos siendo capaces de dar una orientación efectiva metodológica en el aprendizaje por competencias, pero sí éramos conscientes de que si seguíamos trabajando igual, no tendríamos resultados diferentes.

Las circunstancias y dificultades para cambiar nuestra forma de ver la educación son diversas, destacando que mantenemos arraigadas unas costumbres de creer que todo sigue funcionando bien transmitiendo los contenidos como siempre se ha hecho, dándole más peso al saber que al aprender a aprender, que al saber hacer. Si añadimos la dificultad de evaluar competencialmente y las diferentes ideas para trabajar por competencias, encontramos un gran obstáculo para trabajar con ellas.

Así pues, necesitábamos una herramienta que todos entiésemos como útil para trabajar las competencias de nuestro alumnado, que fuera realista y que, desde el principio, pudiésemos ver como una oportunidad factible de trabajar hacia un nuevo paradigma educativo donde nuestros alumnos sean más activos y capaces de transferir sus conocimientos a distintas situaciones. Además, esta herramienta debería tener un centro de interés para ser tratado desde todas las áreas curriculares, de forma más globalizada.

Tres son los ejes principales sobre los que giraba nuestra acción educativa en el curso 2017-2018:

- DESDE BARBAÑO... LA VUELTA AL MUNDO EN UN AÑO, nuestro centro de interés y lema.
- LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN, nuestras herramientas.
- ONDA TORRE ÁGUILA, nuestra radio escolar.

Tras un proceso de debate e investigación, acordamos trabajar a aspectos que entendíamos como deficitarios en torno a un centro de interés. Este proyecto que ha vertebrado toda la vida y la actividad del centro, adquirió el nombre o lema: **“Desde Barbaño... la vuelta al mundo en un año”**, con el que virtualmente hemos conocido ciudades, países y continentes diferentes cada mes, realizando innumerables actividades y talleres. Propiciando en el profesorado y alumnado la curiosidad por conocer otras culturas.

Posteriormente en nuestra Metodología de actuación analizaremos los productos generados, que nos sirvieron para cumplir nuestros objetivos e insertarnos lúdicamente en las diferentes culturas, buscando el enriquecimiento cultural y social de nuestro alumnado y de la Comunidad Educativa.

Junto a Julio Verne, que “nos visitó” el día que presentamos el proyecto a la comunidad educativa, y siguiendo los pasos del Señor Fogg, protagonista de su novela “La vuelta al mundo en 80 días”, recorrimos los cinco continentes y conocimos realidades cercanas y lejanas; haciéndonos más conscientes de la nuestra.

Esta novela sólo es una excusa, la hemos leído , trabajado e interiorizado, pero nuestro trabajo de investigación ha superado con creces el viaje narrado y los lugares visitados.

Para darle una mayor repercusión y acercamiento a las familias y a otras personas interesadas, paralelamente al proyecto, comienza la andadura de nuestra Radio Escolar “**Onda Torre Águila**”. Ha sido creada para buscar nuevas vías de trabajo con todas las asignaturas del currículum y utilizarla para dar visibilidad a los distintos proyectos y planes de nuestro centro, siendo aquí donde se encuentra con nuestro centro de interés.

La radio es otra de las piedras angulares sobre las que ha girado el centro durante el último curso, con la enorme aportación de la mejora en competencia lingüística, fundamentalmente, y en la motivación y autonomía del alumnado. Partíamos de la hipótesis de que sería una magnífica herramienta para trabajar en competencias, ahora podemos decir que nos quedamos cortos pues no solo hemos trabajado las competencias en comunicación lingüística, sino en muchas otras. La Radio Escolar nos ofrece grandes posibilidades para dinamizar el Centro, motivando a los alumnos con la idea de compartir todo lo que aprenden y viven dentro y fuera del aula.

Así mismo, y no menos importante, las **Nuevas Tecnologías** han sido cruciales en el trabajo cooperativo realizado por profesorado y alumnado. Hemos utilizado, como una oportunidad y un reto, para acercarnos más adecuadamente a la consecución de los objetivos propuestos y adquisición de las competencias estimadas, el lenguaje digital para un alumnado ya eminentemente inserto en una sociedad digitalizada. Los ámbitos cruciales de la educación se potencian y son privilegiados con esta alfabetización digital, la actitud, conocimiento, valores y la capacidad de aprender a hacer. Por todo esto hicimos un esfuerzo de integración de las TICs en nuestro trabajo independientemente de las edades de nuestros alumnos, aunque con un compromiso de formación mayor con los alumnos de cursos superiores que supuso un conocimiento básico de procesadores de texto, navegación en internet, el diseño de imágenes y el manejo de GoogleDrive para compartir y editar las producciones.

También afrontamos la curación de contenidos con Audacity o editores de texto. Presentaciones visuales con Prezzi o Genially. La utilización de imágenes digitalizadas para cartelería y presentación de trabajos con CorelDraw o Canva. La creación de vídeos de actividades con diferentes aplicaciones como Scoompa, Filmora o Power Editor. Gamificación con Kahoot o Plickers. El uso de códigos QR enlazando

diferentes recursos digitales. La comunicación y difusión de nuestro trabajo con redes sociales como ClassDojo para la comunidad educativa o Wordpress, Facebook y Youtube para quien quiera.

Dada la enorme dimensión que adquirió nuestro proyecto, elaboramos una memoria digitalizada, donde poder encontrar todos los documentos, imágenes, vídeos y material para descargar, poniéndolo a disposición de cualquier centro educativo o docente que quiera trabajar en el mismo sentido que nosotros.

1.2. GENERANDO EXPECTATIVAS

Como base de nuestro trabajo e incluido en una reflexión previa, analizamos las técnicas de marketing publicitario que podrían servirnos para generar expectativas, tanto a los alumnos, como a las familias, utilizando las siguientes:

- Evitar decirlo todo. Crear el ambiente antes de iniciar una actividad. Sin dar detalles que llegarán al final, transmitiendo solo una idea general que llame la atención pero que no sea controlada por los alumnos.
- La intriga debe tener una fecha de resolución, por lo que debíamos poner fecha a los acontecimientos. Los alumnos y padres, querrán saberlo todo y aguantarán expectantes pues saben la fecha de resolver las dudas. Pero no es conveniente alargar mucho los plazos entre los anuncios y la resolución final, nosotros solíamos anunciar un acontecimiento una semana antes. Por ejemplo el cartel que anunciaba días previos que “el día 2, de octubre, empieza todo”
- Tener un nombre, lema o logotipo que nos identificase estaba entre nuestras metas para generar estas expectativas. Así pues, con nuestro logo, las mascotas de la radio o el lema del proyecto, nos identificaban rápidamente. Siendo más fácil difundir ya que los alumnos y las familias compartían el mensaje sin pedírselo.
- Para crear ganas de conocer y aprender más, y dar respuesta a la intriga e importancia a nuestra labor y esfuerzo, era imprescindible mostrarse entusiasmados. Si a nosotros no nos apasionaba todo lo que proponíamos, ¿cómo se van a entusiasmar los alumnos o sus familias?. Dice una máxima marketiniana, “mientras más entusiasta seas, más curiosidad generas”.
- No podemos generar expectativas y “desinflarnos”, crearemos debate, discusiones, conversaciones en nuestras redes sociales y debemos incentivarlas, siguiéndolas y alimentándolas.

El Classdojo y el perfil de Facebook de la Radio Escolar son nuestros modos de generar debates. A través de estas plataformas hemos podido “sentir” la implicación real de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Tras analizar la situación previa y redactar unos OBJETIVOS surgen unas hipótesis que querríamos evaluar al final del proceso. Estos fueron algunos de los objetivos.

- Buscar el enriquecimiento cultural y social como base de un aprendizaje lingüístico.
- Mantener un alto nivel de motivación y de generación expectativas durante todo el curso.
- Mejorar el método para la adquisición de competencias clave.
- Adquirir conocimientos, de forma globalizada, sobre historia, geografía, cultura, tradiciones, gastronomía, literatura, arte... y curiosidades sobre países de los cinco continentes.
- Promover en toda la comunidad educativa la curiosidad por conocer otras culturas.
- Garantizar la motivación en su tarea escolar y asociarla al esfuerzo, implicación y compañerismo, para completar un álbum de cromos.
- Incorporar la gamificación como herramienta para alcanzar mediante la experimentación, la experiencia y la diversión los objetivos propuestos.
- Integrar en el trabajo de aula y en las tareas del proyecto las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Siendo el lenguaje digital un lenguaje natural en el proceso educativo.
- Valorar la diversidad como un factor positivo en los seres humanos.
- Crear una escuela más cívica e integradora.
- Promover en el profesorado y alumnado la curiosidad por conocer otras culturas.
- Trabajar conceptos de forma interdisciplinar.
- Crear un álbum para ser completado gracias a la actitud y aptitud del alumnado.
- Aumentar la imaginación, la capacidad de crear mundos fantásticos y de meterse en la historia del viaje alrededor del mundo.

- Poner en marcha una radio escolar como herramienta escolar para la adquisición de competencias, especialmente las relacionadas con la comunicación lingüística.
- Crecer en autoestima al sentirse parte activa de su propio aprendizaje y al querer compartir lo aprendido, por ejemplo en la radio escolar, sintiéndose protagonistas de espacios de comunicación social.

Tras la reflexión, análisis de la situación y la elección de los objetivos citados, surgen varias **HIPÓTESIS**, una principal y dos secundarias:

- “Un acercamiento a las realidades socio-culturales más o menos lejanas puede favorecer la formación lingüística del alumnado participante en este proyecto globalizador”.

Como hipótesis secundarias señalamos:

- “La motivación del alumnado influye en el rendimiento académico”, como señala entre otros autores. Rivera (2014).

La motivación es el estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades; es el ingrediente esencial que hace que seamos capaces de aprender algo, además es la responsable de que continuemos aprendiendo ya que los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje son voluntarios y están bajo el control de la persona.

- “La implicación y participación familiar está relacionada con el rendimiento académico de los alumnos de infantil y primaria”.

Uno de los datos que se repite con frecuencia en las investigaciones sobre la implicación de los padres en la educación de los hijos es que existe una correlación positiva entre dicha implicación y el nivel de logro alcanzado en el colegio, de manera que son numerosos los estudios que subrayan la influencia de esta implicación en el rendimiento de los alumnos, llegando a ser superior a la del propio contexto sociocultural. Además, esta correlación parece que es más alta en los primeros niveles del sistema educativo. González-Pienda y Carlos Núñez (2005).

3. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Planteado el tema de si el conocimiento de los aspectos culturales favorece y estimula el aprendizaje, no sólo de conocimientos sino también refiriéndonos a la adquisición de una lengua extranjera y como señala (Salazar, 2009, p.1).

Partiendo de nuestra experiencia como docentes, consideramos fundamental que se promuevan los conocimientos culturales para que los alumnos sean capaces de comprender lo que les rodea. Por tanto, aprender a respetar a los demás empieza por respetarse a uno mismo y a todo aquello que forma parte de tu comunidad. La lengua es una parte de la cultura y, ésta misma, a su vez, es parte de la lengua; estos dos aspectos están intrínsecamente relacionados, por lo que no pueden ser enseñadas de manera separada.

Nuestro viaje tras Fogg nos acerca a antiguas colonias inglesas, de las cuales extraemos distintas realidades culturales, que ayudan a entender la lengua, a interiorizarla sin separar la parte cultural de la simple enseñanza de gramática o de un vocabulario.

Aprender una lengua significa cultivarse simultáneamente en una nueva cultura, esto es, en todo el conjunto de prácticas, creencias, comportamientos, actitudes, valores, costumbres, convenciones sociales, relaciones personales, lenguaje corporal, formas de actuar y de vida que son trascendentales en el proceso de adquisición de la competencia sociocultural como la entiende J. Van Ek (1986).

Nadie duda de la importancia del uso del elemento cultural a la hora de estudiar una nueva lengua extranjera, por que, como sostiene Arcaini (1991) (p.78-79) (citado en Rodríguez, 2004), “el estudio de una lengua es inseparable de su contexto cultural, porque comprende y engloba toda la realidad.” (p.242).

Por tanto este carácter cultural de la lengua nos obliga a dirigir su enseñanza hacia su contexto cultural. Citando a Rodríguez (2004). “Es decir, los alumnos necesitan profundizar en el significado los signos culturales para evitar que entren en conflicto en la comunicación.” (p. 243).

Si limitamos la definición del término cultura al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, parece obvio que como señala Sánchez Lobato (1999) “aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales” (p. 26).

En definitiva, se considera que el aprendizaje de lenguas proporciona a todos los individuos, y especialmente a los más jóvenes, una mayor habilidad lingüística, incrementando su capacidad cognitiva, mejorando su conocimiento de la lengua materna a la par que desarrollando su habilidad comunicativa. Además, al dar a conocer la historia y la cultura en la que se ha desarrollado una determinada lengua vamos a ayudar a familiarizarse con las peculiaridades de la misma a nuestros alumnos. (Sagredo, 2005, p. 7)

4. DESARROLLO DEL CONTENIDO Y/O RESULTADOS

A principios de septiembre de 2017 redactamos el proyecto, los objetivos y competencias que pretendíamos alcanzar y las actividades previstas a realizar, además de los productos que pretendíamos elaborar, informando a la comunidad educativa y motivando a la participación.

Cada mes, y siguiendo la cronología de la novela de Julio Verne, nos acercamos a las realidades de lugares diferentes del mundo.

Para una mejor exposición de lo vivido durante el curso, lo describimos con detalle, mes a mes, en el apartado de DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

4.1. METODOLOGÍA UTILIZADA

En el desarrollo del proyecto es fundamental planificar una metodología adecuada para alcanzar los objetivos planteados.

Para ello nos basamos en un aprendizaje significativo, aspecto que permitió al alumnado estar motivado y buscar la funcionalidad de lo adquirido mediante la relación de aquello que ya sabían con sus nuevos conocimientos. Lo aseguramos con las sesiones informativas y las evaluaciones iniciales.

Teniendo en cuenta las características del alumnado y del proyecto, se trabajó desde un enfoque globalizador, conectando los contenidos de las diferentes materias con los del proyecto y viceversa, logrando una interdisciplinariedad real en todos los niveles desde infantil a primaria.

Mediante la investigación, observación y exploración promovimos la actividad física y mental en el alumnado, permitiéndoles adquirir los objetivos planteados mediante actividades lúdicas, tanto en el colegio como en casa con las familias. Todo ello llevándoles a adquirir destrezas y recursos que aplicarán a su vida diaria. Las festividades, nuestra gymkana, el escape room o juegos de rol han estado presente en todo momento, usando un lenguaje propio del juego (gamificación).

Ha sido esencial en el proceso de aprendizaje tener en cuenta los aspectos cognitivos y los emocionales porque estos son los que verdaderamente van a motivar a los alumnos. Por tanto, en cada actividad y momento de nuestra vuelta al mundo, se creó un clima cálido, afectivo y acogedor con la finalidad de que los niños se sintieran queridos y confiados en la elaboración y realización de las tareas. La ayuda mutua para lograr el bien común nos ha hecho sentir a todos más unidos en busca

del objetivo, “dar la vuelta al mundo consiguiendo superar etapas y añadiendo cromos a nuestros álbumes”.

Otro elemento fundamental de nuestra metodología fue la organización del ambiente: distribuyendo los espacios, el tiempo y los recursos materiales, de tal forma que todos han tenido acceso al material disponible. Procuramos que nuestras exposiciones estuvieran en zonas comunes, aunque hay pocos espacios en nuestro centro, de manera que de forma habitual han convivido con las diferentes culturas durante el curso.

Fue fundamental para el desarrollo del proyecto, trabajar en equipo, familia y profesorado pero sobre todo alumnado. Formando grupos heterogéneos y respetando los distintos ritmos de trabajo, se favorecieron las relaciones sociales y el respeto hacia realidades diferentes, reforzando positivamente los logros obtenidos. Este aspecto metodológico hecho de forma natural con 56 alumnos compartiendo espacios y acostumbrados a jugar y trabajar con niños de otras edades, colaborando, ayudándose y protegiéndose, dentro y fuera del centro.

Además de un adecuado plan de trabajo, necesitábamos una metodología activa y participativa, que todos sus participantes estuvieran implicados, para ello el alumnado contó con herramientas muy variadas relacionadas con las TIC como la Radio Escolar “Onda Torre Águila”, entre otras.

Destacamos, tanto en nuestro proyecto como en la enseñanza bilingüe, como son las metodologías ACTIVA, MOTIVADORA, CÍCLICA y de Educación en VALORES.

En cuanto a la metodología activa, quisimos hacerla efectiva desde sus principios conceptuales. Quisimos que los alumnos fueran los auténticos protagonistas de su aprendizaje y que tuvieran la responsabilidad desde la búsqueda de información hasta la evaluación de su aprendizaje. Evidentemente su participación para realizarlas, conlleva ser conscientes del grupo social al que pertenecen.

Pero no sería una metodología activa sin el componente lúdico y para nosotros este aspecto ha sido crucial, cuidando al detalle la gamificación, siendo testigos de cómo, a través del juego, han llegado más directamente al aprendizaje.

Como ejemplo de actividades de gamificación destacar la Gymkana del día del Centro simulando, con la colaboración de la Policía Local, el robo de los álbumes que estaban a punto de completar y los alumnos tuvieron que recorrer el pueblo buscando pistas para recuperarlo. También destacar el Escape Room con acertijos relacionados con diferentes culturas de los pueblos y continentes que habíamos

conocido. Finalmente los alumnos de sexto de primaria hicieron un trabajo de investigación sobre juegos del mundo, grabando vídeos explicativos con las reglas de los mismos, interesándose por conocer palabras en los idiomas de aquellos lugares donde procedían los juegos.

En cuanto a la metodología motivadora, parece que hoy en día es el motor que nos asegura que el aprendizaje sea efectivo. Además de que la enseñanza parta de los conocimientos previos, que genere interés para su vida, que sea dinámica y participativa, si el alumno no está motivado, no tiene un reto o un incentivo, va a abandonar el interés y el aprendizaje sería un fracaso.

El gran elemento diferenciador y motivante del proyecto ha sido el interés que han mantenido los alumnos y los maestros de forma continua, gracias a nuestro **Álbum**.

El álbum sin duda es el producto más importante que hemos elaborado, dando sentido a todo el recorrido. Con 16 páginas que en su parte superior titula la etapa por la que pasan los protagonistas de la novela de Julio Verne. Desde el inicio había 61 cromos ya previstos, que fueron entregándose, y en las páginas centrales se previó dejar un total de 12 cromos más, elaborados durante el curso para recordar las actividades o festividades grupales a las que hacíamos referencia más arriba. Además en la página 3 dedicamos 9 cromos más, con los monumentos más reconocidos a nivel mundial más un edificio de nuestra localidad. En total los alumnos tendrían que conseguir, gracias a su trabajo en clase y a sus actitudes, 82 cromos para completar este álbum que será un recuerdo inolvidable de esta gran aventura.

¿Cómo se hace el reparto de los cromos? Al inicio relacionamos cada cromo con diferentes Criterios de Evaluación de cada área curricular, así los tutores repartirán un número de cromos y los especialistas otros y los tienen desde el principio de curso, orientándonos para dividir el reparto en los tres trimestres. Además el álbum cuenta con cromos que repartirá el director y son los llamados “Súper cromos” que son momentos álgidos de la historia de Fogg y sus acompañantes.

Cada docente, usando sus criterios, distribuye los cromos asignados a lo largo de todo el curso y va repartiéndolos de forma estructurada, de manera que cada alumno debería recibir unos 25 cromos por trimestre para poder completar el álbum.

No olvidemos que es un sistema que debe motivar y ayudar al alumnado a conseguir sus objetivos, por lo que no es recomendable que ninguno se desmotive por no tener los mismos cromos que el resto. Debemos procurar que todos consigan completarlo.

¿Por qué un álbum? Entendemos que coleccionar cromos y tener el reto de completarlo puede resultar beneficioso. El coleccionismo resulta emocionante y aunque en ocasiones es frustrante, si se les incentiva a continuar la colección y se les proporcionan pautas y exigencias, es una herramienta eficaz para que el niño siga sintiéndose muy interesado y motivado.

Así destacaríamos estos **objetivos**.

- Estimula la memoria y la atención al recordar todos los cromos que tiene y los que debe conseguir.
- Garantiza una motivación en su tarea escolar porque solo pueden conseguirse con su esfuerzo, implicación y compañerismo, los cromos no se compran.
- Fomenta la paciencia pues debe esperar para conseguir completarlo.
- Aumenta su imaginación, la capacidad de crear mundos fantásticos y de meterse en la historia del viaje alrededor del mundo.
- Fomenta la lectura para encontrar sentido a cada cromo, relacionándolo con la novela. Y para obtener los cromos de la página 3 dedicado a la lectura.
- Ayuda a ser más organizado y cuidadoso con el material en el proceso de colección y pegado de los cromos.
- Favorece las habilidades sociales al poder intercambiar con alumnos de otras clases opiniones sobre cromos ya conseguidos y fantasear sobre los que quedan.
- Ayuda al trabajo en equipo, la cooperación será pieza clave a la consecución de cromos.
- Facilita la motricidad fina.

Tuvimos presente una metodología Cíclica, se suele recomendar una enseñanza cíclica introduciendo elementos que conforman el aprendizaje, repetidos en diversos momentos, con un grado de complejidad superior al anterior.

Cada etapa de nuestro viaje, nuestra forma de comunicar los contenidos, de generar expectativa o debate y de aprender jugando fue siguiendo unas pautas que se convirtieron en rutina, aumentando en complejidad, como decíamos.

Teníamos programado, generar una expectativa sobre el país o el continente que nos tocaba visitar cada mes.

Posteriormente se informaba a los padres y se les pedía una colaboración concreta (decoración, cuentos, comidas, investigación, palabras en dicho idioma relacionada con la cultura...).

Un tablón de la biblioteca con información del lugar en cuestión.

Decoramos los espacios del centro dedicados a cada etapa.

Aprendíamos a saludar o frases de cortesía típicas, en hindú, chino, japonés...

Realizamos juegos típicos en el recreo.

Recogemos toda la información en una Revistilla elaborada desde la biblioteca sintetizando, con un toque de humor, lo aprendido durante el mes..

Finalmente una fiesta temática, acercándonos más aún a la realidad de aquellas culturas. Una fiesta Holy, fin de año chino, día de Europa o la danza Haka maorí...

Además usamos una metodología basada en educación en valores, acercándonos a las realidades vitales de aquéllos de los que estamos conociendo su cultura como parte inseparable de su lengua. Así pues, conocimos la realidad de una población rural en Uganda, conociendo sus instrumentos de labranza o los musicales. Celebramos el año nuevo chino con la danza de dragón y un teatro de sombras. Llenamos de color nuestro con la fiesta Holy, pero una vez que habíamos conocido la realidad de la India incluida la situación de desventaja de la mujer en aquel país asiático. Celebramos el día de Europa con la Danza de los “siete saltos”, el día de la Paz con una recaudación solidaria y escribiendo la palabra PAZ en más de setenta idiomas diferentes. Descubrimos la cultura Maorí aprendiendo su ancestral danza, la Haka. Tuvimos una jornada de convivencia con las familias que habían elaborado platos de comida de los cinco continentes en el certamen “Cómete el mundo”... Y la fiesta de fin de curso fue organizada por la A.M.P.A con temática norte-americana.

En definitiva la metodología empleada perseguía conseguir todos los objetivos propuestos y fue elegida por y para esto.

4.2. EVALUACIÓN

Se definió para este proyecto un programa de actividades claro, completo, e intrínsecamente vinculadas a los objetivos descritos en el mismo. Las tareas, talleres, festividades o actividades grupales previstas y realizadas fueron planteadas para garantizar el cumplimiento de todos los objetivos previstos. En los objetivos podíamos observar qué queríamos evaluar.

¿Cuándo y cómo íbamos a evaluar? Con ello aseguramos un seguimiento y evaluación que abarcaba la totalidad del período de ejecución del proyecto ya que cada mes y tras cada actividad se fue evaluando y teniendo en cuenta esta observación directa para la puesta en marcha de las sucesivas actividades.

En cada una de las etapas, además, se adjuntó una rúbrica de evaluación con los rangos de logro que íbamos completando mes a mes, con diferentes instrumentos de evaluación como:

- Pruebas escritas: o cualquier prueba que recogiese la información en un texto de forma escrita de cualquier país, ciudad, civilización o curiosidad del mundo. Dictados, fichas de repaso o redacciones.
- Pruebas lectoras: trazamos una prueba donde el niño debía leer un texto de una extensión adecuada a su edad, relacionado con el viaje de Fogg en “La vuelta al mundo en 80 días”, trabajando la lectura comprensiva. Lecturas compartidas, lectura en lenguaje radiofónico, discursos, lectura cooperativa...
- Pruebas orales: pruebas puntuales en las que pedíamos una información de extensión variable relacionado con los contenidos trabajados en el mes en curso, utilizando como medio preferente la expresión verbal de forma oral. Exposiciones, dramatizaciones, rol-playing, presentaciones, cuentacuentos, tertulias, debates o charlas.
- Tareas finales: conjunto de ejercicios y actividades que persiguieron la realización de un producto final significativo relacionado con nuestro proyecto. Requería demostrar el manejo de diversas habilidades manuales, informáticas, artísticas... realizando autónomamente el trabajo pedido. Programas de radio, trabajos expositivos, manualidades, investigaciones, viajes virtuales...
- Observación diaria: valoración del trabajo de cada día, su implicación y motivación con las actividades o talleres propuestos.

En cuanto al cumplimiento de las hipótesis planteadas, concluimos que propiciar un acercamiento más o menos tangible a realidades diferentes a la suya y que los alumnos conocieran, comprendieran y valoraran otras realidades culturales, favorece la formación lingüística en tanto en cuanto son conocedores de que acercarse a ellas les enriquece y les hace crecer. Además se sienten motivados al conocer a otras personas y poder comunicarse con ellos.

En cuanto a las hipótesis secundarias, pudimos constatar que la motivación, aun siendo difícil de mantener en el tiempo, si se consigue, es la mejor herramienta para rendir académicamente, acorde a las capacidades individuales de cada uno. Ha resultado muy evidente.

Y también la implicación familiar hace que el alumnado mejore en su motivación, al menos los alumnos de la edad de nuestro centro, de 3 a 12 años, se han mostrados muy satisfechos al compartir con sus familias todo lo elaborado, vivido y aprendido en el colegio. Así como al revés, mostraban mucho deseo por contar lo investigado en casa relacionado con la cultura que estábamos trabajando en ese momento.

5. CONCLUSIONES

Muchos proyectos surgen como respuesta educativa a un acontecimiento casual y temporal, otros como el nuestro, han nacido tras una reflexión sobre la dificultad de trabajar de forma interdisciplinar la adquisición de competencias y capacidades y el acercamiento a otras culturas preparando la adquisición de competencias lingüísticas en otros idiomas.

Los proyectos impregnan la vida de todos durante la duración del mismo. Nosotros podemos asegurar que nuestro proyecto ha estado presente durante los diez meses del curso escolar en todas y cada una de las celebraciones pedagógicas, de las actividades de aula y en la implicación familiar.

Ha sido un trabajo enorme en carga horaria, pero enorme también en satisfacciones, llevado a cabo por 56 alumnos y 10 maestros, y las familias, trabajando intensamente en equipo y sobrepasándose todos los objetivos planteados.

Nuestro centro fue un lugar de innovación e investigación que iba creciendo mes a mes, etapa a etapa, manteniendo un nivel altísimo de motivación del profesorado y alumnado, que no nos hizo desfallecer ante el enorme trabajo que se nos presentaba.

El reto de la interdisciplinariedad fue ampliamente superado desde el principio, pues cada área curricular tenía la posibilidad de entregar cromos para completar el álbum. Los alumnos sabían que el proyecto era de todos y en cualquier momento podríamos relacionarlo con cualquier área. Este reto de la interdisciplinariedad ha permitido adquirir conocimientos de las diversas áreas o disciplinas a través del desarrollo de la investigación basada en el interés central, que era completar su álbum.

Todo el proyecto se enriqueció y ramificó a la par que integrabamos en el mismo las diferentes partes del currículum. Hemos construido el aprendizaje entre todos, buscando la participación en las ideas principales del mismo, en la forma de afrontarlo, en los retos que nos íbamos planteando, en los resultados que hemos ido obteniendo.

Hemos generado muchos productos o recursos, pero consideramos que tenemos **7 productos estrella**.

El alumnado ha sido generador de su propio aprendizaje, recogimos en un **VÍDEO FINAL** todos los espacios del centro decorados con motivo de nuestro proyecto “Desde Barbaño... la vuelta al mundo en un año”. Los alumnos y maestros explicamos lo aprendiendo durante todo el curso y lo mostramos, y cómo dimos la vuelta al mundo sin salir del “cole”. Un resumen visual de todo lo que hemos trabajado.

En segundo lugar, nuestro **ÁLBUM**, herramienta que ha mantenido el interés en un nivel alto durante todo el curso en toda la comunidad educativa. Con sus más de 80 cromos.

Las **REVISTILLAS** de la biblioteca, que cada mes metía de lleno a los alumnos y docentes en el conocimiento de los lugares que íbamos a descubrir. 18 números llenos de buen humor y curiosidades que también recibían las familias.

Las **FIESTAS**, que aunque son productos menos tangibles, han sido tan vivenciales como los otros, la visita de Amira desde Egipto, la fiesta Holi, el Año nuevo Chino, la Despedida de Oriente, desde Uganda a Barbaño, “Cómete el mundo”, Semana del libro, la Fiesta Americana, día de Europa, el encuentro intergeneracional o la danza maorí de la Haka, han supuesto una revolución cultural en esta pequeña localidad pacense.

Los **JUEGOS** propuestos han estado siempre presentes, investigamos sobre veinticinco juegos de diferentes partes del mundo y elaboraron tarjetas interactiva con vídeos demostrativos, usando muy competencialmente las TIC. Destacamos como juegos que nunca olvidaremos la Gymkana del día del centro donde creyeron, gracias a la Policía local y a los vídeos de vigilancia que nos habían robado los preciados álbumes y tuvimos que recuperarlos. O el Escape Room con el que tuvieron que resolver misterios para salir del aula donde estaban “encerrados”.

Por supuesto la **RADIO ESCOLAR**, Onda Torre Águila, ha sido otra gran revolución didáctico-pedagógica que nos ha permitido trabajar de una forma multidisciplinar en búsqueda de las Competencias Clave.

La puesta en marcha de Onda Torre Águila, una radio escolar para un centro pequeño, ha sido otro inmenso reto, llegando a producir más de 35 programas con la participación de todos los alumnos y notando unas asombrosas mejoras para alumnado, profesorado y comunidad educativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2005) La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Rivera, G. (2014) en su Tesis de Investigación Educativa .
- Rodríguez, R. Ma. (2004). AISPI. *El Componente Cultural en la enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. Universidad de Milán. 242-250.
- Sagredo, A. (2005). “*La integración de los factores históricos y culturales en la educación lingüística*”. Pedagogía y educación ante el siglo XXI. Ed. J. Ruiz Berrio. (Soporte CD). Madrid: Facultad de Educación, UCM. 1-7.
- Salazar, Ma T. (2009). Encuentro Educativo. *Revista de enseñanza y educación*. Número 4.
- Sánchez, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica, *Carabela* 45, Madrid, España SGEL.
- Van, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (VolII.). Estrasburgo: Council of Europe.

CHAPTER 10

ENFOQUE METODOLÓGICO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y METODOLOGÍA AICLE: *ADVENTURES IN MONFRAGÜE*

Antonia Isabel Moreno Fernández and Rafael Ruíz Fuente

I.E.S. Zurbarán, Navalmoral de la Mata, Cáceres

Resumen: Este enfoque metodológico propicia la búsqueda de información en páginas web y en una guía bilingüe sobre Monfragüe, creada por el profesorado del centro, despertando la curiosidad del alumnado sobre el respeto al medio ambiente, para que adquieran conciencia sobre los espacios protegidos. Se plantean preguntas clave al inicio del proyecto y se desarrollan destrezas transversales como: creatividad, toma de decisiones, resolución de problemas, evaluación de riesgos y pensamiento crítico. Se trabajan todas las competencias clave: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales. El proyecto se distribuye de la siguiente manera: (1) Tareas de andamiaje: inglés, música, tecnología y matemáticas y (2) Tarea final: educación física. Cada una de ellas consta de: Introducción (Competencias Clave, destrezas lingüísticas, temporalización, descriptores PEL, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, vocabulario y expresiones (CALP y BICS), fuentes e instrumentos de evaluación), tarea y formularios de evaluación. Metodología: Las tareas se hacen tanto dentro como fuera del aula, individualmente y en pequeños grupos, utilizando la página web del centro, la del Parque Nacional de Monfragüe y el Google Classroom de la plataforma Educarex, como herramienta para aplicar la metodología de clase invertida. Objetivo: que el alumno logre un aprendizaje significativo sobre protección medioambiental de manera autónoma, utilizando las TICs y la segunda lengua, inglés. Evaluación: siguiendo los principios del PEL, se incluyen cuestionarios de auto-evaluación y co-evaluación que ayudan a los aprendices a ser autónomos y a adquirir conciencia de su propio aprendizaje, así como a valorar la importancia del trabajo colaborativo.

Palabras clave: AICLE, ABP, Gamificación, Trabajo colaborativo, Clase invertida.

Abstract: This methodological approach promotes the search of information in websites and in a bilingual guide of Monfragüe, made by the teachers at school, sparking the interest of students about the respect for the environment, with driving questions at the beginning of the project and developing transversal skills such as: creativity, decision making, problem solving, risk taking and critical thinking. We work with all the key competences. The project is developed in the following way: (1) Scaffolding tasks: English, music, technology and

mathematics and (2) Final task: P.E. All of them include: Introduction (key competences, language skills, time frame, PEL descriptors, objectives, contents, assessment criteria and learning standards, vocabulary and expressions - CALP and BICS-, sources and evaluation instruments), task and assessment forms. Methodology: The tasks are done both as classwork and homework, individually and in small groups, using the school website, the National Park of Monfragüe website and the Google Classroom in the platform Educarex, as a tool for applying the flipped classroom methodology. Objective: help students get significant learning in an autonomous way, using ICTs and their second language, English. Evaluation: Following the PEL directions, self-evaluation and co-evaluation questionnaires are included to help apprentices become autonomous and conscious of their own learning, as much as the importance of collaborative work.

Key words: CLIL, PBL, Gamification, Collaborative work, Flipped classroom

1. INTRODUCCIÓN

El modelo presentado reúne las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Integrado de Contenido en Lengua Extranjera (AICLE) y de Clase Invertida.

En realidad, se ha tomado como punto de partida el modelo de Proyecto propuesto por la European Schoolnet Academy (School Education Gateway) en el curso MOOC *Competences for 21st Century Schools*, si bien se han introducido ciertas modificaciones para conseguir el modelo preciso que nuestro alumnado necesitaba y se ha planteado para que los alumnos conozcan el entorno en el que viven.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es realizar la integración de todas las asignaturas de la Sección Bilingüe en un mismo proyecto. Se ha elegido como tarea final la de E.F., puesto que el proyecto culmina con una salida de dos días al Parque Nacional de Monfragüe en la que se realizan rutas y actividades, con las que ponen en práctica lo aprendido en clase en las tareas de andamiaje (inglés, música y matemáticas)¹. La lengua de trabajo de todas las tareas es la segunda lengua de los alumnos, inglés, y se sigue la metodología AICLE y el PEL.

¹ También existe una tarea para la asignatura de tecnología, pero esta tarea no se realiza en la actualidad, debido al cambio de currículo y puesto que tecnología ya no se imparte en 1º de ESO.

Las diferentes tareas se trabajan a través de Google Classroom, para hacer las actividades más atractivas, dinámicas y de gestión más autónoma para los alumnos, al tiempo que desarrollan la Competencia Digital.

Se ha elegido el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos, para dotar a los alumnos de aprendizaje significativo, para que trabajen las competencias claves y las destrezas transversales, para que trabajen de manera colaborativa y aprendan haciendo.

Al final del Proyecto, además del aprendizaje adquirido a través de la gamificación y de la resolución de problemas en un entorno excepcional con el que se identifican, por su identidad regional y la proximidad geográfica, el alumno debe reflexionar y emitir un juicio crítico sobre la gestión de espacios protegidos. Hay unos productos tangibles que se elaboran a lo largo de la experiencia (gorros, vídeos, diarios) y que se exponen al público en lugares comunes del centro y en el blog de la sección (<http://thebibliblog.blogspot.com/2018/04/a-new-edition-of-adventures-in-monfrague.html>).

3. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Al iniciar este trabajo nos planteamos seguir el modelo AICLE en el sentido de dar mayor importancia al contenido y así hacer actividades más motivadoras para el alumnado, con un mismo tema y desde distintas áreas.

It seemed that content and the authentic nature of sources to a lesser extent, acted as a catalyst which aligned student and teacher motivation in a way that it promoted negotiation, understanding, and above all, democratisation of classroom practices which also required new roles. (Banegas, 2012, p. 42)

También nos resulta fundamental que en algunos momentos del proceso, el alumnado trabaje cooperativamente y para que la cooperación sea real, se distribuyen distintos roles a los miembros del grupo y el material con el que cada uno cuenta es sólo una parte del necesario para acometer la tarea en su totalidad, existe una falta de información y deben colaborar para lograr toda la información necesaria para resolver la tarea.

A blend of CLIL and cooperative learning creates a socially constructed benefit of cooperative learning in CLIL contexts Casal (2008) argues that the implementation of Cooperative Learning may be beneficial in CLIL contexts since different learning theories such as Constructivism, Lev Vygotsky's Social

Constructivism, and Humanism “have influenced the philosophy of education underlying Cooperative Learning” (Pistorio, 2010, p. 3).

Nos interesa aunar esta metodología con el aprendizaje basado en proyectos, ya que creemos que es una necesidad orientar al alumno en lo que va a encontrar en la sociedad del SXXI y en el mercado laboral y desarrollar aprendizajes significativos. Además, esta metodología resulta más motivadora para el alumno al estar dotada de contextos significativos para la resolución de problemas, se suele recordar mejor aquello que uno descubre por sí mismo y se pueden trabajar varias competencias al mismo tiempo y de manera interdisciplinar.

Life is increasingly non-routine, problem-based and technology rich.

The eight competences and the transversal skills play an important role in each of them.

The “learning to learn” competence is the foundation of all learning.

Learners should be able to organise their own learning, evaluate their own work, and seek advice, information and support when appropriate.

Eight key principles to teaching key competences: teaching should be task-based, interdisciplinary, collaborative and individualised, learner- and teacher-fed, technologically innovative, inside and outside school, collaborating with the wider community, paying closer attention to the social and emotional aspects of learning.

Kearney, C. (2016).

En el centro se trabaja el Portfolio Europeo de las Lenguas y el alumno está acostumbrado a participar en el proceso de evaluación mediante la realización de cuestionarios de autoevaluación y coevaluación al finalizar las tareas, evaluación del trabajo realizado por cada miembro del grupo cuando se realiza trabajo cooperativo y la elaboración del dossier de su portfolio.

New curricula should cover the objectives identified, and assessments measure how well students have attained these objectives. All of these elements need to be aligned. These include summative, formative and self-assessment. New tools such as portfolios e-assessments will be very useful for teachers. Looney J. (2016).

Además, trabajar con nuevas tecnologías, de manera que cada alumno pueda pausar su propio aprendizaje, que pueda desarrollar una competencia digital y que se haga

responsable de su propio proceso, invita al alumno a ser un aprendiz autónomo, igual que se propugna desde el uso del PEL. Como indican Tourón y Santiago (2015): “Se trata de un enfoque integral que, cuando se aplica con éxito, apoyará todas las fases de un ciclo de aprendizaje como el que sugiere la propia taxonomía de Bloom” (Santiago, 2014 a; Anderson y Krathwohl, 2001; Bloom, y Krathwohl, 1956). (Cit por Tourón y Santiago 2015, p.209). El modelo que utilizamos es mixto, como definen J. Tourón y R. Santiago (2015): “El *Blended Learning* (aprendizaje mixto) se puede entender como el modelo más “maduro” de *Flipped Learning*, lo que supone una combinación de herramientas en línea y la instrucción en clase presencial”.(p.212)

4. DESARROLLO DEL CONTENIDO Y RESULTADOS

La planificación del Proyecto sigue el modelo planteado por la European Schoolnet Academy (School Education Gateway) en el curso MOOC 21st Century Competences:



PROJECT BASED LEARNING PLAN MONFRAGÜE 1ºESO

<p>DRIVING QUESTION/PROBLEM (Needs to be authentic, enable in-depth enquiry i.e. ‘non-Googleable’ and motivate students’ interest)</p>	<p>THINK-PAIR-SHARE:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Do you know what endangered species are? – Can you name some endangered species in your region? – Do you know what a national park is? – How many parks (natural and national) are there in your region? – What can we do to prevent more species from being endangered? – What are the good and bad aspects of preservation areas? – These questions will be given as an introduction to the topic and they will be revised again at the end of the project.
<p>PROJECT GOALS</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Get aware of the importance of preservation areas for endangered species. – Get familiar with the fauna and flora in our area. – Build a conscience in students for preserving nature.
<p>PROJECT ELEMENTS (Break down the problem into its various parts)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Final task: P.E. Visit to Monfragüe national park and completion of a trip diary and magazine article. – Scaffolding tasks: English Maths Music (Technology)

<p>RESOURCES</p> <p>(What resources will you use and how will they be distributed between students? Will you use any technology?)</p>	<p>RESOURCES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bilingual guide of Monfragüe: (http://thebibliblog.blogspot.com/2018/04/a-new-edition-of-adventures-in-monfrague.html) – National Parks of Spain website: (http://www.magrama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague) – British council: http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/spring-hat <p>TECHNOLOGY TO BE USED:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Computer with Internet access – Smart Board – Smart Phone – Digital camera – Blog (thebibliblog.blogspot.com.es/)
<p>TOPIC/SUBJECT/S</p> <p>(Will your project be focused on one specific subject or be transdisciplinary/ cross-curricular?)</p>	<p>TOPIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Endangered species and preservation areas: National Park of Monfragüe <p>SUBJECTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> – English – Maths – Music – P.E. – (Technology)
<p>COMPETENCES/SKILLS</p> <p>(Will you develop a mixture of subject-based competences and transversal skills?)</p>	<p>COMPETENCES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Communication in the mother tongue – Communication in a foreign language – Mathematical competences and basic competences in science and technology – Digital – Sense of Initiative and Entrepreneurship – Cultural Awareness and expressions – Physical World interaction – Learning to learn <p>TRANSVERSAL SKILLS:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Creativity – Problem solving – Decision making – Risk assessment – Critical thinking

TIME FRAME	<ul style="list-style-type: none"> – Final task: 36 hours – English task: 10 hours – Music task: 2 hours – Maths task: 2 hours – Technology task: 4 hours
NUMBER OF STUDENTS AND TEACHERS INVOLVED (Will the project only involve the students in your class or also another class, or even more schools locally or further afield?)	<ul style="list-style-type: none"> – Number of students: 26, one class only – Number of teachers: 7 teachers and 1 language assistant – If we found partners to develop it with other schools national or internationally, it would be better.
NATIONAL OR INTERNATIONAL?	– National, although if we found partners to develop it, it could also be international.
WORKING LANGUAGE (If it's an international project will you use English or one or more other languages as the working languages for the project?)	– English.
PARTNERS (Which partners will you work with, in and outside of school?)	<p>PARTNERS:</p> <p>Not at the moment, but we would be glad to find partners to enrich the experience, either on a national or international basis.</p> <p>TASKS:</p> <p>The final task (P.E.) is to be done outside school, in Monfragüe National Park, but the scaffolding tasks (English, maths, music and technology, are to be done at school and home).</p>
TANGIBLE ARTIFACT (What will the students produce that addresses the issue, and makes learning visible and accountable?)	<p>TANGIBLE ARTIFACTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> – They will make a spring hat with the flora in Monfragüe. http://zurbateca.blogspot.com.es/2015/05/exposiciones-en-la-biblioteca.html – They will make recorded oral presentations on endangered animals in the area. – They will produce a digital trip diary on the experience. – They will write an account of the experience for the bilingual section magazine (Zurbazine).
PUBLIC AUDIENCE (Build in one or more opportunities for students to present their work to a wider audience, within or outside of school)	<ul style="list-style-type: none"> – Spring hats will be displayed in the school hall. – Oral presentations on endangered species in the area will be performed in front of the whole class (they have to peer assess each other). – Digital trip diaries and Zurbazine articles will be linked to the biliblog, to the school website and to the school Facebook. – Video on the experience will be linked to the biliblog, to the school website and to the school Facebook.

<p>COLLABORATIVE PROBLEM SOLVING</p> <p>(You can include a collaborative problem-solving component to your project, even if it is not the main focus. Remember to ensure you ask students to keep a record of their discussions and decisions when they are carrying out the collaborative problem-solving task)</p>	<p>These are only some of the pre- tasks for the English task:</p> <p>SPRING HAT</p> <ul style="list-style-type: none"> – Students have learned in unit 6 (Smart Planet 1, CUP) of their course book the use of the infinitive for instructions in the grammar section and endangered animals in the vocabulary section. – The activity has been adapted from: http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/spring-hat – They have a worksheet with the instructions and materials to make the hat; we watch the learnenglishkids video to clarify the instructions. The collaborative activity consists of each student selecting 8 flowers from the Monfragüe bilingual guide. He has to write descriptions for the flowers but not mention the names. He gives the descriptions to a partner and the partner has to find the names for the descriptions in the guide using the computers in the class. Those are the flowers he has to use in his spring hat. The hats will be displayed in the school hall and then kept in the students' portfolios. <p>MAP OF MONFRAGÜE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Students are given a section of a blank map of Monfragüe national park where some of the main places in the park have been located. In small groups of four they have to locate all the important places given in the task in a full blank map of Monfragüe. They have to share information to complete all the locations in the group blank map and then check it with the map in the park website http://www.magrama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague
<p>STUDENT CHOICES</p> <p>(Which choices are you giving to students in terms of how they work, how they use their time, the products to be made etc.?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – As the activity is planned for 12 year old students, they won't be given choices on how to manage groups or times, but they can design their own products freely provided they follow the guidelines.
<p>FEEDBACK & REVISION</p> <p>(Build in opportunities for students to receive feedback during the process from you, other colleagues/project partners or their peers.</p> <p>Ensure they have the time to incorporate this feedback to revise their way of working and final products before the end of the project)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – During the lessons, students will be given direct oral feedback from teachers and peers. Some activities will be done individually and some collaboratively. Teachers will assess the activities done individually. The oral presentation will be assessed both by peers and teachers. After each subject activities, portfolio self-assessment, peer-assessment and group rubrics will be carried out.

En este taller se ponen en práctica dos actividades:

- Una de la tarea inicial de la asignatura de inglés en la que se trabaja en pequeños grupos de cuatro alumnos de manera colaborativa.
- Otra de la tarea final de la asignatura E.F. en la que se utiliza una aplicación de lector de códigos QR para móviles.

A continuación se puede ver una descripción detallada de la tarea de inglés:



IES ZURBARÁN. NAVALMORAL DE LA MATA. CÁCERES
INTEGRATED TASKS: MONFRAGÜE, ENGLISH, 1ºESO
©ANTONIA ISABEL MORENO, MIGUEL ÁNGEL TAPIA POLO

TOPIC: ADVENTURES IN MONFRAGÜE

SUBJECT:	ENGLISH
LEVEL:	A1 – A2 (1º ESO)
LANGUAGE SKILLS:	Reading, Speaking, Writing, Listening
KEY COMPETENCES:	Communication, Digital, Social and Civic, Cultural Awareness, Physical World interaction
TIMING:	10 hours
ePEL LEARNING AIM:	<p>READING</p> <p>A2 I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.</p> <p>SPEAKING-SPOKEN PRODUCTION</p> <p>A1 I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.</p> <p>WRITING</p> <p>A1 I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.</p> <p>LISTENING</p> <p>A2 I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to áreas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.</p>

CONTENTS:	<ul style="list-style-type: none"> – Understanding tips for trekking – Using names of plants in English – Using names of different categories of animals in English – Making a flower hat following the instructions in English – Describing an animal in a 100-word composition – Locating places on a map – Doing a five-minute presentation about an animal – Assessing myself on my presentation – Assessing my classmates on their presentations – Identifying an animal from a description – Researching animals in a guide – Using the present continuous affirmative, negative and interrogative – Using adjectives correctly – Using time expressions in the present continuous – Using adverbs of manner – Pronouncing the –ing form of the verbs correctly
ASSESSMENT CRITERIA AND LEARNING STANDARDS	<p>BLOQUE 1: LISTENING:</p> <p>Assessment criterion 1 To identify essential information and main points and most relevant details in short and well structured oral texts in standardized language, transmitted orally or with the use of technology and articulated slowly or at average speed, in a formal , informal or neutral register which are on everyday topics in common situations or on general topics or those related areas of immediate need in personal, public, educational and occupational fields, with good acoustic conditions and no distortion of the message as well as the possibility of listening to the message again using visual aids or clear contextual references.</p> <p>Learning standard 1 Understands the main points and relevant details of instructions, adverts, messages and short oral texts given slowly and clearly (e.g. a change of gate at an airport, information about activities in a summer camp or an answering machine at a cinema) provided that the acoustic conditions are good and sound isn't distorted.</p> <p>Assessment criterion 2 To identify essential information and main points and most relevant details in short and well structured oral texts in standardized language, transmitted orally or with the use of new technology and articulated slowly or at average speed, in a formal , informal or neutral register which are on everyday topics in common situations or on general topics or those related areas of immediate need in personal, public, educational and occupational fields, with good acoustic conditions and no distortion of the message as well as the possibility of listening to the message again using visual aids or clear contextual references.</p> <p>Learning standard 2 Understands the main points and relevant details of transactions.</p>

ASSESSMENT CRITERIA
AND
LEARNING STANDARDS

Assessment criterion 3 To know and use sociocultural and sociolinguistic aspects, related to habitual life.

Learning standard 3 Identifies the main points of formal or informal conversation.

Assessment criterion 4 To distinguish the most relevant communication function or functions in the text and a repertoire of its most common features, as well as frequently used discourse models connected with text organisation (theme introduction, development, change of subject and text conclusion).

Assessment criterion 4 To distinguish the most relevant communication function or functions in the text and a repertoire of its most common features, as well as frequently used discourse models connected with text organisation (theme introduction, development, change of subject and text conclusion).

Learning standard 4 Understands an informal conversation with descriptions, narrations, points of view and opinions about practical issues in daily life and matters of interest as long as speech is clear, slow and direct and if the speaker is willing to repeat or rephrase what is said.

Assessment criterion 5 To apply the knowledge of the elements, the organization of syntactic and discursive patterns to the comprehension of the text.

Learning standard 5 Understands a formal conversation or interview.

Assessment criterion 6 To recognise common vocabulary related to daily matters.

Learning estándar 6 Distinguishes the main ideas in presentations on education and occupations, with the help of images.

Assessment criterion 7 To distinguish stress, rhythm and intonation patterns.

Learning standard 7 Identifies the main information in TV programmes, with the help of images.

BLOQUE 2. ORAL PRODUCTION: EXPRESSION E
INTERACTION:

Assessment criterion 1 To produce brief and understandable texts, face to face or through technical means, in a neutral or informal register, with simple language, giving, asking for and exchanging information.

Assessment criterion 2 To know and apply the best strategies to produce oral texts.

Assessment criterion 4 To carry on with the functions demanded by the communication target, using cohesion and coherence.

Assessment criterion 5 To show control over a limited repertoire of syntactic structures of habitual use to communicate.

ASSESSMENT CRITERIA
AND
LEARNING STANDARDS

Assessment criterion 6 To know and use enough vocabulary to be able to communicate.

Assessment criterion 7 To pronounce and modulate clearly.

Assessment criterion 8 To use short expressions to be able to communicate.

Assessment criterion 9 To interact in a simple way.

Learning standard 3 Takes part in informal conversation, face to face or through technical means. Establishes social contact, exchanges information, gives opinions, makes offers, invites, asks for directions, discusses the steps for a joined activity.

Assessment criterion 3 To introduce sociocultural and sociolinguistic knowledge, to act with propriety and courtesy, according to the context.

Learning standard 2 Deals correctly with daily transactions following basic courtesy rules.

BLOCK 3: READING COMPREHENSION :

Assessment criterion 1 To identify essential information in short texts.

Assessment criterion 2 To know and be able to apply the best strategies for the comprehension of texts.

Assessment criterion 3 To know and use sociocultural and sociolinguistic aspects to understand texts.

Assessment criterion 4 To distinguish the most important communicative functions in a text.

Assessment criterion 5 To recognise and apply the elements and organisation of syntactic structures in written communication.

Assessment criterion 6 To recognise common vocabulary related to daily and general matters.

Assessment criterion 7 To recognise orthographic conventions.

Learning standard 1 Identifies instructions with the help of images.

Learning standard 2 Knows the main points in adverts, magazines and Internet.

Learning standard 3 Understands personal correspondence.

Learning standard 4 Understands formal correspondence.

Learning standard 5 Understands the main ideas in newspapers.

Learning standard 6 Understand specific information from websites and reference materials.

Learning standard 7 Understand the essential aspects of fiction stories.

BLOCK 4. PRODUCTION OF WRITTEN TEXT: EXPRESSION
E INTERACTION

Assessment criterion 1 To write on paper or on digital format simple texts, with basic structures, cohesion and orthographic conventions.

Assessment criterion 2 To know and apply the right strategies to write short simple texts.

ASSESSMENT CRITERIA AND LEARNING STANDARDS	<p>Assessment criterion 3 To incorporate the sociolinguistic and sociocultural knowledge to the written text.</p> <p>Assessment criterion 4 To carry on with the necessary functions for the communicative purpose, using discourse patterns, cohesion and coherence.</p> <p>Assessment criterion 5 To have control over a repertoire of syntactic structures.</p> <p>Assessment criterion 6 To know and use enough vocabulary to be able to communicate.</p> <p>Assessment criterion 7 To know and apply the punctuation and orthographic rules.</p> <p>Learning standard 1 Completes a simple questionnaire about personal information.</p> <p>Learning standard 2 Writes notes and messages with comments and instructions.</p> <p>Learning standard 3 Writes notes, notices, short messages with courtesy rules and netiquette.</p> <p>Learning standard 4 Writes brief reports.</p> <p>Learning standard 5 Writes personal correspondence and keeps social contact.</p> <p>Learning standard 6 Writes formal correspondence.</p>
VOCABULARY	<p>CALPS: Cognitive Academic Language Proficiency</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vocabulary related to the fauna and flora in Monfragüe, endangered species, habitat, animals categories (mammals, waterfowl, birds of prey, amphybians, reptiles, fish), cardinal points, <p>BICS: Basic Interpersonal Communication Skills</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vocabulary and expressions to deal with partners in collaborative work and to self-assess and peer assess tasks: I think.../ I don't think.../I think so, I don't think so, I agree/I don't agree/I disagree/ In my opinion we should.../It's better if we.../ – Vocabulary to give directions: This is to the right/to the left/on top of/under/to the north/to the south/to the east/to the west/between ...and... Imperatives for instructions.
SOURCES	<p>http://www.mapama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague/</p> <p>http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/search/apachesolr_search/spring%2520hat</p>
ASSESSMENT INSTRUMENTS	<ul style="list-style-type: none"> – Self-assessment by students – Peer-assessment by students – Evaluation by teacher

La actividad que se realiza en el taller se denomina MAPA DE MONFRAGÜE:

Se trata de una actividad colaborativa en grupos pequeños de cuatro alumnos. A cada grupo se le asignan inicialmente unas tarjetas con los roles que cada uno debe desempeñar en el grupo (portavoz, escribiente, facilitador, controlador del tiempo, gestor de materiales y animador). Los alumnos están familiarizados con esta dinámica desde comienzo de curso, si bien los grupos y roles varían en las diferentes actividades.

A continuación se facilita a cada grupo un mapa de Monfragüe en el que las localizaciones no aparecen. Posteriormente, cada miembro del grupo recibe una cuarta parte del mismo mapa, pero incluyendo las localizaciones. En equipo, de manera colaborativa, con ayuda de la tarjeta con las expresiones lingüísticas necesarias, deben compartir la información para llegar a señalar en el mapa en blanco todas las localizaciones. Cuando los grupos han terminado los mapas, pueden comprobar si las localizaciones están correctas en la página web del Parque Nacional de Monfragüe. Al final se realiza un feedback en el que un representante de cada grupo comenta las dificultades o peculiaridades que han encontrado en el desarrollo de la tarea y cada miembro del grupo evalúa la actuación del resto de compañeros con una ficha de evaluación. El profesor también rellena una rúbrica de evaluación del trabajo de cada grupo, atendiendo tanto a los aspectos cognitivos como sociales.

La ficha de la actividad incluye instrucciones para desarrollarla en inglés, tanto para profesores como para alumnos, así como un recuadro con las estructuras gramaticales que los alumnos deben utilizar.

A continuación se muestra una descripción detallada de la tarea de P.E.:



IES ZURBARÁN. NAVALMORAL DE LA MATA. CÁCERES
INTEGRATED TASKS: MONFRAGÜE, P.E., 1ºESO
©JORDI CACHO GARCÍA-GIL, RAFAEL RUIZ FUENTE

TOPIC: ADVENTURES IN MONFRAGÜE

SUBJECT:	P.E.
LEVEL:	A1 (1º ESO)
LANGUAGE SKILLS:	Reading, Speaking, Listening, Writing, Watching
KEY COMPETENCES:	Communication, Social and Civic, Initiative and Entrepreneurship, Cultural Awareness, Physical World interaction

TIMING:	36 hours nonstop.
ePEL LEARNING AIM	<p>LISTENING</p> <p>A1 I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.</p> <p>READING</p> <p>A1 I can understand familiar names, words and very simple job sentences, for example on notices and posters or in catalogues.</p> <p>SPEAKING-SPOKEN INTERACTION</p> <p>A1 I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.</p> <p>SPEAKING-SPOKEN PRODUCTION</p> <p>A1 I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.</p> <p>WRITING</p> <p>A1 I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.</p>
OBJECTIVES, CONTENTS, ASSESSMENT CRITERIA AND LEARNING STANDARDS:	<p>OBJECTIVES</p> <ul style="list-style-type: none"> – To understand my teacher and/or other students when they speak in English. – To take part in the hiking routes around Monfragüe. – To know at least five of the top ten hiking/trekking tips. – To know ten key words related to Monfragüe and the Environment. – To understand and respect the rules of Nature. – To be able to read and understand the international hiking signs. – To be able to use and understand a map. – To be able to use a magnetic compass <p>CONTENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bus journey with explanations of the activities to be held. – General organization upon arrival. – Visit to the NP Interpretation Center, and display of a thematic video in English. – Hiking route to the castle of Monfragüe. – Dinner, games, and treasure hunt. – Breakfast and hiking route to Cerro Gimio. – General organization to come back.

<p>OBJECTIVES, CONTENTS, ASSESSMENT CRITERIA AND LEARNING STANDARDS:</p>	<p>LEARNING STANDARDS AND ASSESSMENT CRITERIA</p> <p>Assessment criterion 1 To solve motor individual situations by using fundamental technique and specific abilities, in adapted and/or real scenarios.</p> <p>Learning standard 1.1.Applies basic aspects of techniques and specific abilities, respecting the regulations.</p> <p>Learning standard 1.2. Explains and puts into practice techniques to advance in unstable environments and orienteering techniques, adapting to variations and regulating his/her effort.</p> <p>Assessment criterion 2 To acknowledge the possibilities of physical activities as olos for social olosión, facilitating obstacle elimination, collaborating with other and accepting their contributions.</p> <p>Learning standard 2.1.Shows tolerance and fair play as a participant and/or spectator.</p> <p>Learning standard 2.2. Cooperates in group activities, respecting the rules and the others' contributions, and assuming responsibilities to reach common goals.</p> <p>Learning standard 2.3. Respects his/her teammates' teamwork, regardless of the skill level displayed.</p> <p>Assessment criterion 3 To acknowledge the possibilities of physical activities as olos to actively enjoy leisure and responsibly use the environment.</p> <p>Learning standard 3.1. Knows the possibilities of his/her environment to practice physical activities.</p> <p>Learning standard 3.2.Respects and values the environment as a common space to practice physical activities.</p> <p>Assessment criterion 4 To control difficulties and risks during participation in physical activities, analyzing its peculiarities and motor interactions, and adopting safety and prevention measures.</p> <p>Learning standard 4 Adopts safety and prevention measures related to activities developed during the corresponding academic level, especially those related to unstable environment.</p>
<p>VOCABULARY AND EXPRESSIONS:</p>	<p>CALPS: Cognitive Academic Language Proficiency Nature, hiking, hiking route, path, boots, socks, backpack, sticks, hat, sunglasses, sunscreen, sleeping bag, sleeping mat, compass, orienteering, outdoors...</p> <p>BICS: Basic Interpersonal Communication Skills Infinitive for instructions: Team up, keep your team together, five hours to go, turn right/left, don't leave anyone behind, keep the distance, don't get lost, keep on going...</p> <p>Conditional: If you don't drink enough, then you'll...</p>

SOURCE:	http://www.mapama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague/ http://www.parquedemonfrague.com/index.html
ASSESSMENT CRITERIA:	<ul style="list-style-type: none"> – Self-assessment by students – Evaluation by teacher

Para la realización de esta actividad se necesitan smartphones con una aplicación descargada de lector de códigos QR. La actividad no es otra que una búsqueda del tesoro gamificada. Las golosinas que llevan los alumnos se requisan para promover hábitos de alimentación saludable y ese es el tesoro que han de encontrar; cuando lo encuentran se comparten de manera moderada, el resto se devuelve a sus dueños al finalizar el viaje. Las pistas tienen que ver con el entorno en que se desarrolla la actividad y las localizan con la aplicación descargada en el móvil.

5. CONCLUSIONES

La actividad consigue alcanzar todos los objetivos propuestos, como se puede ver en el blog de la Sección Bilingüe: <http://thebibliblog.blogspot.com/2018/04/a-new-edition-of-adventures-in-monfrague.html>

Se realizan actividades AICLE de andamiaje, trabajadas desde la interdisciplinariedad, mediante clase invertida y mixta. La tarea final hace valorar a los alumnos su entorno más próximo en un contexto lúdico al desarrollarse fuera del centro, pero donde ponen en práctica lo trabajado en clase en distintas asignaturas. Los alumnos aprenden haciendo de forma motivadora, al tiempo que desarrollan competencias y destrezas clave de manera colaborativa y con gamificación. Ellos mismos forman parte del proceso de evaluación con cuestionarios PEL de autoevaluación y coevaluación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arjomand, G. et al. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Key competence development in school education in Europe*. Brussels, European Schoolnet.
- Banegas, D. L. (2012). Motivation and autonomy through CLIL. Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAP Conference / Liliana Beatriz Anglada y Darío Luis Banegas. - 1a ed. - Bariloche: APIZALS Asociación de Profesores de Inglés de la Zona Andina y Línea Sur, 2012.

- Coyle, D., P. Hood and D. Marsh. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins J. (2008) BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Hornberger N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA, Springer.
- Dafouz, E. et al (2010). CLIL across Contexts: A Scaffolding Framework for CLIL Teacher Education. *ViewZ (Vienna English Working Papers)*, 19(3),12-20.
- Field, D.L. (2016). Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje para el profesorado de lenguas desde una perspectiva CLIL, Anexo digital. Barcelona, Ediciones OCTAEDRO S.L.
- Harper, A. (2014). *Teacher Guide - Using Project-Based Learning to Develop Students' Key Competences*. Brussels, European Schoolnet.
- Kearney, C. (2013). *European Mapping of Initiatives on the Development of Key Competences*. Brussels, European Schoolnet.
- Llinares, A., T. Morton and R. Whittaker. Forthcoming (2011). *The Role of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, P. and Lorenzo, F. (2007). Adapting Authentic Materials for CLIL Classrooms. *ViewZ (Vienna English Working Papers)*, 16(3), 28-35.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels, European Schoolnet.
- Pistorio, M.I. (2010). A blend of CLIL and cooperative learning creates a socially constructed learning environment. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 3(1), 1-10. doi:10.5294/lacilil.2010.3.1.1 ISSN 2011-6721.
- Tourón, J., Campión, R., & Díez, A. M. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231.
- Casal, S. (2008). Cooperative Learning in CLIL Contexts: Waysto improve Students' competences in the foreign Language Classroom. https://englishc1.files.wordpress.com/2010/04/turin_paper_casal.pdf
- Kearney, C. (2016). Vídeos 1 y 2, module 1. Retrieved from:<https://www.youtube.com/watch?v=vfvKRX3pyCo&feature=youtu.be>
- Looney, J. (2016). vídeo 3, module 1. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=pEJaECKagI&feature=youtu.be>
- Schleicher, A. (OECD) on quality and equity in education at the Australian Council for Educational Research 2014 Conference. Retrieved from: <http://www.acer.edu.au/rc>
- Evnitskaya, N., Morton, T. (2011). Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL. published by Taylor & Francis Group in Language and Education on 07/02/2011. URL: <http://www.tandfonline.com/10.1080/09500782.2010.547199>
- Mountain, R., Care E., Scoular C& Woods K. (2013). *Module 5: Teaching and Learning 21st Century Skills*, University of Melbourne. URL: www.atc21s.org. Partnerships 21 framework: www.p21.org
- Schleicher, A. (2009). *The case for 21st Century Learning*, OECD, Paris: URL: <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>
- Schmidt, J. (2013). *The Cogent Construct*, Madrid. URL: <https://www.thecogentconstruct.com/>

CHAPTER 11

GRAMÁTICA E HISTORIA

COMPATIBLES GRACIAS A AICLE

Francisco Javier Jiménez-Ridruejo

I.E.S. Alagón, Coria

Mónica Lanero Táboas

I.E.S. Jálama, Moraleja

Resumen: En el presente trabajo se ofrece un ejemplo de actividades de aula a lo largo del currículo de 2º curso de ESO en un programa bilingüe en Extremadura. El objetivo es ejemplificar cómo gracias a la metodología AICLE, al empleo de metodologías activas y a la estrecha colaboración entre profesorado de la disciplina no lingüística y de lengua extranjera es posible que los alumnos desarrollen las destrezas de la Lengua extranjera mientras aprenden Historia.

Palabras clave: MCER, AICLE, Historia, TICs, andamiaje

Abstract: Could a bilingual teacher practice grammatical contents and CEFR skills through historical facts? Shall we try to square the circle? Our text shows how educational regulations in Extremadura and the CLIL methodology have led in this direction and finally how we have managed our subject to achieve it. The first step to try it is to be well acquainted with the syllabus in the L2 English subject by the non-linguistic subject teachers. The best way to achieve that knowledge is to work together, hand in hand, with the L2 teachers and the head of the Bilingual section. Weekly or monthly, both teachers have to build up strategies and activities to work with contents and grammar. In our opinion, the second step to be successful in a bilingual section is to draw and design such activities and exercises, using active methodologies (collaborative and ITC ones), which allow teachers to develop and work on the linguistic scaffolding with historical contents. The final goal in History should not be to learn grammar directly but as a hidden curriculum, to accomplish it. So, we do have to design them overtaking other more traditional ways of teaching. CEFR skills are running through all activities, taking into account the schedule and the level of English of our Bilingual sections. In this particular case, Medieval Ages allow us to work with a very open syllabus where we can stress on society, politics, art, ethnography, economy and cultural situations.

To sum up, we believe that the work with non-linguistic subjects like History using L2 languages offers students the opportunity to improve their communicative skills as well as their historical knowledge. Bilingual sections, not full Bilingual education, also allow students to learn the main contents both in Spanish and in English and, above all, as we have focused our work on practical and active actions, we can practice the hidden grammar curriculum in English while we are carrying out our activities.

Key words: Language scaffolding, CEFR, CLIL, History, ITC

Las secciones bilingües han sido muy criticadas entre amplios colectivos docentes por múltiples razones. Estos creen que el inglés que se aprende en este programa no trabaja ni las estructuras gramaticales, ni las destrezas idiomáticas contempladas en el MCER. Esta comunicación quiere demostrar lo contrario. Creemos que la metodología de trabajo CLIL/AICLE para las disciplinas no lingüísticas –en adelante DNL– y una estrecha colaboración con los profesores de la lengua extranjera permiten trabajar el idioma a través de la Historia, sin renunciar a un ámbito en favor del otro.

Proponemos, por tanto, una metodología que parte del diseño de actividades sobre temas y conceptos históricos en inglés destinadas no solo a repasar en lengua extranjera los contenidos curriculares ya trabajados en castellano, sino a introducir en ellas aspectos gramaticales que consoliden el nivel de competencia de los alumnos en la lengua no materna.

Se ha seleccionado la Edad Media como marco de referencia histórico, pero la forma de trabajo y el modelo de actividades es extrapolable a cualquier otro momento de la Historia. La única limitación que nos encontramos está en el nivel gramatical y de skills que la programación del Departamento de Inglés tenga establecido para cada curso, por cuanto Prehistoria e Historia Antigua se enseña en 1º de ESO, la Medieval y Moderna en 2º y la Historia Contemporánea en 4º curso.

Para que un docente o investigador ajeno a esta Comunidad Autónoma o a nuestro entorno bilingüe pueda comprender con claridad el marco de referencia en el que se desarrolla el trabajo planteado en esta comunicación, es necesario ofrecer una somera información acerca de la normativa que nos regula y por otro, la metodología de trabajo que la normativa extremeña nos impone: AICLE/CLIL.

El bilingüismo es una realidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura desde hace más de una década¹. Sin duda, somos deudores del Plan Linguaex 2009-2015, que sienta las bases del modelo actual² en lo relativo a aspectos curriculares, organizativos y de formación del profesorado. Aunque concebido bajo la ley educativa anterior, la LOE, e implementado sobre los decretos de currículo previos, el bilingüismo en Extremadura está presente en sus normas educativas superiores como son la LEE³ y el decreto 98/2016, ya adaptado a la normativa estatal bajo

¹ Un estudio completo y comparado con otras CCAA aparece en Manzano Vázquez, B. (2015) pp135-158

² https://recursos.educarex.es/pdf/linguaex/informacion_linguaex.pdf

³ Ley 4/2011, de 7 de Marzo, de Educación en Extremadura. DOE 47 de 9 de marzo de 2011. Título IV, Cap. II, arts. 74 a 77. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-5297-consolidado.pdf>

la LOMCE. La LEEEx dedica un capítulo extenso al plurilingüismo, al igual que el decreto 98/2016 de currículo de Extremadura, donde en su artículo 9.9 define el modelo de Centro bilingüe, que más adelante perfilará la orden correspondiente

...podrá autorizar la implantación y desarrollo en los centros docentes de proyectos plurilingües en los que una parte de alguna o algunas materias del currículo se imparta en lengua extranjera, sin que ello comporte una modificación de los aspectos básicos del currículo de las materias establecido en el presente decreto. El objetivo, además del general de mejorar la competencia idiomática en la lengua extranjera, es que, a lo largo de la etapa, el alumnado que participe en estos programas adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.⁴

La Junta de Extremadura estableció varios modelos de bilingüismo, según la carga lectiva en el currículo de la lengua extranjera. El formato dominante en nuestra región son las llamadas Secciones Bilingües. De la Orden de 20 de Abril de 2017 que las regula⁵, resaltamos los siguientes aspectos:

- La necesidad de que haya DNL científicas y de humanidades
- La imposibilidad de dar todo el currículo en lengua extranjera: se establece como mínimo una hora lectiva semanal, ampliable según el nivel de los alumnos.
- La evaluación de las DNL no podrá basarse en criterios y estándares de la lengua extranjera sino en los propios de cada disciplina.
- La metodología a aplicar en las DNL habrá de estar basada en el sistema AICLE/CLIL
- La necesidad de coordinación constante entre los docentes de las DNL y de las L2, incluyendo la realización de materiales y actividades de trabajo adaptadas a las características de cada grupo. La orden sugiere la posibilidad de cambios curriculares en la L2 para adaptarse a las necesidades de la DNL.
- Las DNL favorecerán estrategias reales de comunicación, lo que implica relegar las metodologías discursivas e inductivas en favor de metodologías más activas y participativas. La orden insiste en el trabajo con las cinco destrezas básicas: leer, escribir, escuchar, hablar e interactuar.

⁴ Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE 6 de julio), artículo 9.9

⁵ La Orden de 20 de Abril del 2017 que regula las secciones bilingües (DOE 3 de mayo de 2017) establece la estructura de las mismas, las orientaciones metodológicas para el trabajo en ellas, las funciones del coordinador, la evaluación y las condiciones del profesorado.

- La lengua extranjera ha de ser la herramienta vehicular en las horas de lengua extranjera en las DNL, sin olvidar que las estrategias CLIL insisten en que lo importante es el hecho de la comunicación del conocimiento, por lo que se pueden alternar ambos idiomas buscando mejores resultados.

Creemos que nuestra propuesta de trabajo cubre perfectamente las necesidades de una DNL en una sección bilingüe, tal cual se ha definido en las líneas previas.

El siguiente aspecto a desarrollar en este marco teórico es la necesidad de adecuar la práctica docente de las secciones bilingües a la metodología AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Conviene destacar algunas ideas clave de dicha metodología:

- La responsabilidad del proceso de aprendizaje no se centra de aquí en adelante en el profesor, ni siquiera en el alumno y el profesor, sino que ha de tener en cuenta también el ambiente de trabajo, la situación social de los implicados, el modelo de aprendizaje de lenguas existente hasta el momento, las necesidades de los alumnos, así como las capacidades de la DNL (Ruiz-Garrido, 2009, pág. 6). De ahí que se deba comenzar con grupos bilingües en 1º ESO para establecer sus fortalezas y debilidades, y que la continuidad de la DNL durante toda la ESO –como ocurre con la Geografía e Historia en nuestro caso– se convierta en un elemento clave para adecuar la docencia y las actividades.
- Los profesores que se integran en este sistema no pueden provenir de un entorno educativo voluntarista sino que deben haber recibido la formación adecuada para poder poner en práctica la metodología AICLE. Los docentes deben ser capaces de enseñar la lengua extranjera a través de un contenido, bien trabajar los contenidos a través de la lengua extranjeras o ambas capacidades con el mismo nivel de importancia (Ruiz-Garrido, 2009, págs. 7-8). El modelo que proponemos profundiza en la intención de trabajar contenidos lingüísticos a través de actividades, ejercicios y tareas referidas a contenidos históricos. Este aspecto es uno de los más controvertidos, por cuanto el nivel de preparación de los docentes en AICLE es insuficiente.
- La relación estrecha entre las competencias establecidas por el MCERL y la metodología AICLE fuerza a los docentes a enfocar las DNL hacia el desarrollo de competencias comunicativas y, por ende, gran parte de las estrategias de aula⁶

⁶ Un ejemplo destacable en Warburton, S. Metodologías activas. Un estudio de AICLE/CLIL en Tecnología e Inglés. Universidad Católica de Valencia, 2016.

desarrolladas deben tener ese objetivo. Lejos de apostar por el conductismo debe de primar el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo y el trabajo gamificado. Más adelante mostraremos ejemplos de combinación de contenidos lingüísticos e históricos con metodologías activas.

- La aplicación de estas estrategias AICLE impone, como ya se ha referido en el primer punto de esta relación, un cambio en la estrategia metodológica e igualmente desde el punto de vista organizativo y pedagógico (Pavesi, Bertocchi, Hofmannova, & Kazianka, 2002, pág. 112). Así, habrá que plantearse una reestructuración de los contenidos de la materia, por cuanto la practicidad y complejidad del trabajo de aula en inglés impone dedicar más sesiones a determinados contenidos, los que más se presten a ello, hecho que no ocurriría en castellano.
- La práctica de la lengua L2 en otro contexto menos reglado que la materia de lengua extranjera, lo que se llama aprendizaje incidental, es un elemento clave del trabajo AICLE en las DNL. Otras dinámicas, la presencia de la lengua materna como apoyo, las metodologías activas, el uso de las TIC, permiten a los alumnos un acercamiento más motivador y, por ello, un aprendizaje más completo. Así, M. Pavesi y otros afirman

Dicho en otras palabras, AICLE proporciona una multitud de oportunidades para que se produzca el aprendizaje incidental: ese tipo de aprendizaje que ocurre cuando la atención del alumno se centra en algo diferente de lo que se enseña. Se ha demostrado que el aprendizaje incidental de un idioma es muy eficaz, profundo y duradero. Complementa de manera positiva el aprendizaje intencionado que se produce típicamente en el aula, al cual no pretende sustituir.” (Pavesi, Bertocchi, Hofmannova, & Kazianka, 2002, pág. 112)

Igualmente, Diana Hicks y Graham Workman, expertos en metodología AICLE (International Study Programmes. Cheltenham. UK.) exponen, apoyándose en los resultados del Proyecto Bangalore, realizado por A.S. Prabhu (1982), que frente al tradicional enfoque de aproximación a la gramática a través de la exposición teórica y su comprobación práctica se puede acceder a su conocimiento a través de acciones que la trabajen en un entorno de aprendizaje inconsciente de la misma. La preocupación del alumno por trabajar correctamente los skills *writing, reading, listening, speaking and interacting* les lleva inconscientemente a manejar aquellos aspectos de la gramática que el profesor ha diseñado dentro de las actividades (Workman, 2014).

Existen multitud de webs y blogs en los que se acumulan variados tipos de ejercicios que los profesores de las secciones bilingües han ido desarrollando durante su práctica profesional. No se pretende en esta publicación mostrar ejercicios, actividades o tareas novedosas en cuanto a su formato, sino ejemplificar cómo utilizar recursos al uso para trabajar la gramática en lengua inglesa así como las principales *skills*.

La materia de Historia de 2º curso se centra, según el decreto 98/2016 de currículo para Extremadura, en la Historia Medieval y la primera parte de la Historia Moderna, el periodo comprendido entre la caída del Imperio Romano de Occidente y la crisis del siglo XVII. Como ya se ha apuntado anteriormente, la mayoría de los IES extremeños siguen el modelo de *sección bilingüe*, lo que implica que la mayor parte del trabajo competencial, el desarrollo de contenidos y su evaluación por estándares se hace en lengua castellana.

Al crear las secciones en nuestros centros respectivos la pregunta esencial fue cómo y qué impartir en la hora semanal en inglés. La respuesta era clara: ante alumnos con niveles lingüísticos en torno al A1 en lengua inglesa, la apuesta tenía que ser decididamente por actividades, ejercicios y tareas muy prácticas y amenas, que se alejaran de la tradicional metodología inductiva, necesaria, por otra parte, para establecer en castellano el marco teórico de cada unidad. Ello implicó el acercamiento a las metodologías activas⁷ que hoy están plenamente presentes en las aulas en muchas disciplinas y la introducción de elementos de gamificación, que contribuyen, asimismo, a predisponer al alumnado hacia las actividades desarrolladas en lengua extranjera.

En la Programación de los Departamentos de Inglés de nuestros centros se señalan los elementos gramaticales que cada departamento ha considerado fundamentales para 2º de ESO. Igualmente, en ésta se establecen los criterios de evaluación y los estándares evaluables, así como los indicadores de logro de cada una de las destrezas, elementos que el profesor de la DNL no ha de seguir a rajatabla, sino tener en cuenta a la hora de elaborar sus materiales. En el diseño y desarrollo de las actividades es esencial tener en cuenta asimismo las taxonomías de Bloom (en la revisión realizada por Anderson and Krathwohl en el año 2001) para comenzar con las LOTS (*Lower order thinking skills* u Orden inferior de destrezas de pensamiento) e ir avanzando a lo largo del curso hacia las HOTS (*High order thinking skills* u Orden superior

⁷ Un magnífico resumen en el siguiente enlace <https://emtic.educarex.es/250-emtic/innovacion-metodologica/3087-3087-cueces-o-enriqueces-las-metodologias-activas-al-servicio-del-que-aprende>

de las destrezas de pensamiento). Así, en una fase inicial las actividades trabajan las destrezas vinculadas con recordar, entender y aplicar, y a lo largo del curso se avanza de modo gradual hacia otras centradas en analizar o crear, destrezas que requieren asimismo de unos niveles lingüísticos superiores. Se presentan a continuación ejemplos de actividades en nuestra programación para 2º de ESO.

Al inicio del curso, en *la unidad de los Reinos Germánicos*, se desarrollan dos actividades sencillas en equipo.

La primera es un texto en inglés sobre el reino visigodo, reelaborado por el profesor a partir de contenidos del libro de texto en castellano. Se trabaja en tríos, con el objetivo de que los alumnos reconozcan los principales sustantivos, verbos y complementos de tiempo que aparecen en el texto. Seguimos así las especificaciones gramaticales de la programación respecto de la “expresión del tiempo” mediante adverbios y las formas verbales como el pasado simple y la “negación”. Los alumnos escuchan la lectura hecha por el profesor un par de veces y observan que hay huecos en sus textos. Cada alumno recibe un texto con huecos distintos: a uno le faltan algunos sustantivos históricos destacados, en otros faltan ciertos verbos, y un tercero carece de expresiones temporales tipo *at the end, at the beginning, in the middle of the century*, etc. La tarea consiste en completar el texto a partir de las palabras de los miembros del trío. Posteriormente, varios alumnos leen los párrafos completos y se realizan unas preguntas fáciles de comprensión del texto.

Un segundo ejercicio se desarrolla en una sala de trabajos de grupo con mesas de gran tamaño. Explicados en castellano los contenidos básicos relativos al Imperio Bizantino y a los Reinos Germánicos en lo relativo a su organización política, social, económica y cultural, se le plantea a grupos de cuatro alumnos ordenar una serie de tarjetas donde en lengua inglesa aparecen *statements* o aseveraciones sobre los mismos aspectos relativos a cada una de dichas civilizaciones. En ellos se vuelve a insistir en los aspectos gramaticales apuntados anteriormente y se presenta un vocabulario básico de conceptos económicos o políticos, necesario para todas las unidades posteriores (*rule, run, govern, reign, kingdom, civil servants, clergy, nobility, law, currency, trade, rural, urban....*), además de adverbios de tiempo, cantidad o modo (*nearly, often,...*), insistiendo también en su correcta pronunciación. Tras leer las tarjetas en inglés, los alumnos han de decidir en común a qué civilización pertenece cada una, colocarlas en su columna correcta –*economics, politics, society, culture*– y enfrentando cada *statement* con el opuesto de la civilización contraria. Para ello han de reconocer asimismo las distintas formas de expresar negación empleadas.

Es una actividad destinada a desarrollar la destreza de pensamiento LOTS básica de organizar, clasificar y comparar elementos o ideas. En cuanto al idioma, además del *reading*, se practica el *writing* pues, una vez corregido en común, cada alumno de forma individual ha de redactar un texto para cada civilización a base de recopilar los *statements* relativos a cada una de ellas, empleando el pasado simple y los conectores de adición más sencillos.

El siguiente bloque de contenidos corresponde a la *expansión musulmana y el Imperio Carolingio*. De entre la batería de ejercicios referidos al primer aspecto, destacamos una actividad de repaso y consolidación denominada *Erase board*, que se realiza una vez terminada la explicación en castellano y la lectura de textos en inglés relativos al mundo musulmán. Consiste en mostrar en la pizarra digital o en la ordinaria un conjunto de palabras tanto de vocabulario propio del Islam como verbos de uso cotidiano en las referencias históricas. La tarea de los alumnos es construir una frase simple completa, con sujeto, verbo y predicado, de forma correcta y con sentido histórico. Si el profesor considera que es adecuada, la palabra se borra de la pizarra y se le coloca un punto positivo al alumno en el gestor digital de la clase, llamado ClassDojo. Se puede asignar más puntuación a los alumnos si construyen la frase en negativa, utilizan un presente/pasado continuo o si son capaces de crear dos frases unidas por una conjunción o empleando dos palabras de las existentes en la pizarra. La tarea termina cuando no queda ninguna palabra en la pizarra. Seguimos pues insistiendo en los contenidos gramaticales como el uso de los tiempos verbales del presente al pasado perfecto y los continuos, así como el orden de los elementos en una frase en inglés.

Conviene hacer un alto en la exposición de las actividades por unidad para hablar del desarrollo TIC dentro de las actividades que se proponen. Aunque se emplean múltiples recursos, tres son las apps fundamentales para nuestro trabajo en el aula y que están imbricadas con las actividades y ejercicios: una de ellas Edmodo, como plataforma de comunicación, almacenamiento y ejercicios para los alumnos. Su entorno es muy parecido a Facebook, pero es una red social educativa, cerrada y bajo control parental, que tiene una amplia capacidad como repositorio, permite chats y conversaciones con los alumnos siempre bajo supervisión del profesor y una variada gama de modelos de ejercicios para la consolidación y repaso de los contenidos. Muy apreciada en EE.UU, tiene una fuerte presencia en Europa, compartida con Google Classroom. Nos parece esencial en la enseñanza bilingüe tal como la planteamos, por la gran dosis de trabajo personal del alumno fuera del aula

que implica, y, por tanto, la tutorización y el contacto constante y personal con el docente que requiere. Además, Edmodo es el vehículo para el trabajo colaborativo de los alumnos y para iniciarse en el uso del inglés como idioma de comunicación en la plataforma.

Una segunda app es la ya mencionada ClassDojo, plataforma de gestión de la clase dentro del aula y sistema de comunicación directo con los padres para que puedan ver casi on-line lo que se trabaja con sus hijos. Como gestor, es muy interesante para cursos de niveles inferiores por su entorno gráfico y permite acciones como preguntar aleatoriamente, cronómetro para respuestas, preguntas en grupo, etc. Los alumnos pueden acceder desde casa a través de un código específico, pero lo más sencillo es que puedan ver su evolución en la pizarra digital y a través de las cuentas paternas.

El tercer y último grupo de apps son las generadoras de test de evaluación para el aula. Kahoot! y Plickers. Ambas permiten generar bancos de preguntas y respuestas que sirven de corrección gamificada, evaluación final o de repaso de contenidos, tanto en castellano como en inglés. La segunda no precisa de dispositivos en el aula, la primera sí, pero también permite la opción de lanzar tests como trabajo individual fuera de clase.

El Imperio carolingio nos ha permitido desarrollar otro grupo diferente de actividades que, a modo de juegos, logran trabajar indirectamente los aspectos gramaticales. Una vez más, se insiste en las formas verbales del pasado, incluyendo algún condicional y alguna voz pasiva. La actividad se destina preferentemente a practicar las partículas interrogativas como *when, where, why, who, how and what*, aprovechando un periodo rico en acontecimientos y protagonistas históricos. La primera parte del ejercicio trabaja la competencia lectora. Se trata de textos cortos en inglés, elaborados por el profesor de la materia y el coordinador de la sección bilingüe sobre momentos clave de la historia de los francos y los carolingios, con la figura de Carlomagno y su poder político (antecesor de las formas feudales) como fondo, y que permite repasar el vocabulario básico de relaciones familiares, formas de gobierno, tratados y guerras. Una vez leída esta información, a los alumnos se les proporciona un cuadro donde aparecen preguntas construidas con los diferentes pronombres interrogativos, para que localicen el dato en el texto y escriban la respuesta en una de las varias columnas del cuadro: *characters, places, dates, explanations*. Así, asociaran *who*-con respuestas sobre personajes, *when*-con respuestas sobre momentos históricos o *where*-con respuestas sobre lugares, etc. En

la siguiente sesión, se corrigen todas las respuestas, y posteriormente se realiza un Kahoot! que profundiza en los mismos elementos estudiados, pero ya a través de respuestas individuales. Las respuestas en público, inicialmente en parejas y luego individuales permiten trabajar la competencia *speaking*.

Ambas sesiones de trabajo tendrán su colofón en la visualización de un vídeo de Youtube, “Charlemagne”⁸, del canal Historyteachers, adaptación del tema “Call me” de Blondie realizada por un grupo de profesores norteamericano, cuya letra se centra en los aspectos del Imperio Carolingio estudiados en la actividad anterior. Los alumnos escuchan dos veces la canción que aparece subtitulada en la pantalla. La tercera audición, ya sin la imagen, les permite rellenar unos huecos en la letra sobre aspectos gramaticales y de vocabulario como fechas, lugares, expresiones de tiempo, personajes, etc. Finalmente, se ponen en común los resultados de la audición, aprovechando para practicar la pronunciación de ciertas palabras y expresiones. Como se ve, el conjunto de actividades alrededor de los carolingios es uno de los más completos siguiendo la metodología AICLE y el trabajo en la materia DNL sobre aspectos gramaticales, envolviendo además múltiples destrezas.

El siguiente bloque de contenidos del currículo de Historia es *el feudalismo*. Sobre esta unidad presentamos una batería de actividades y ejercicios que trabajan aspectos lingüísticos. Se inicia la unidad con las invasiones que asolaron Europa alrededor del año 1.000 dc, de entre las que se han seleccionado los vikingos, por el interés que suscitan y porque existen dos recursos interesantes, que nos proporciona tanto Youtube como el canal de Historia de la BBC. Acudimos una vez más al canal Historyteachers, que nos ofrece un vídeo musical adaptación del tema “Personal Jesus”⁹ del grupo techno Depeche Mode. Los profesores norteamericanos introducen una letra que resume los hechos históricos, enriquecida con fragmentos de películas, series y recreaciones propias. *Seafering, setting out, pillaging, plundering, conquering, settling* son gerundios que encabezan las estrofas de la letra y nos permiten conocer las características de la vida vikinga. Además, los alumnos descubren nombres de localizaciones europeas de procedencia o asentamiento de los vikingos, utilizando la expresión *from...to...* y los distintos gentilicios. Asimismo, aprenden vocabulario de viajes y embarcaciones, necesario para unidades posteriores del temario.

⁸ <https://youtu.be/cTTaVnZyG2g>

⁹ <https://youtu.be/flvJ2P0giVc>

Se cierra la unidad del inicio del feudalismo y las invasiones con la realización de una redacción sobre un juego de la BBC¹⁰ alrededor de las primeras invasiones vikingas. Los alumnos se convierten en líderes de un barco vikingo que va a atacar el monasterio de Lindisfarne en Irlanda. Deben tomar opciones relativas a la embarcación, las armas, o los guerreros, de las que dependerá el resultado de su incursión y otras decisiones que condicionarán la conquista y la puntuación final del juego. Este desarrollo permite a los alumnos crear una redacción encadenando los sucesos que les han ocurrido. Se trabajan las relaciones lógicas (causa y finalidad) y temporales (*while, because of, infinitive+to or for,...*) así como el pasado simple y el continuo y expresiones de modalidad (*could, can, must*) y se desarrollan las *skills* básicas, en este caso, *writing*.

El feudalismo nos permite comparar los modos de vida de la nobleza, el clero y el campesinado. Un primer grupo de actividades se plantean alrededor de los castillos medievales. Los alumnos han de acercarse inicialmente al vocabulario básico del castillo medieval para poder enfrentarse al trabajo gramatical posteriormente. Por ello, la primera actividad trabaja sencillas definiciones en inglés y castellano, para que los estudiantes establezcan correspondencias con los términos específicos del castillo en ambos idiomas. En un ejercicio final de *Comprehension* deben localizar los nombres técnicos en ambos idiomas sobre una imagen de un castillo. Las definiciones emplean pasivas simples (*it is used*), comparativos y superlativos (*strongest, highest, bigger than,...*) y algunos adverbios de tiempo (*usually, often,...*).

Una vez familiarizados con la terminología básica, el siguiente ejercicio pretende que los alumnos creen materiales para poder trabajar nuevas destrezas usando el castillo como excusa. Existen numerosas imágenes disponibles en nuestros libros de texto o en internet. Es muy adecuada la del capítulo *Living in a castle* del libro *Medieval World*¹¹, ya que en la parte opuesta a la imagen del castillo hay una serie de lecturas cortas muy interesantes sobre las actividades cotidianas del señor feudal (*feasting, hunting, falconry, tournaments,...*). Los alumnos han de crear unas tarjetas con preguntas y sus respuestas sobre actividades que se desarrollan en el castillo y sus protagonistas o los objetos que se pueden observar en las distintas partes de éste. Las tarjetas reciben colores en función de la dificultad de la pregunta y de los

¹⁰ bbc.co.uk/history/interactive/games/viking_quest/vikingquest.swf enlace a la aplicación. Otro enlace al juego comentado <http://intarch.ac.uk/journal/issue12/reviews/viking.htm>.

¹¹ Bingham, J., (2004). *Medieval World*, London, Usborne Publishing Ltd.

usos gramaticales de la misma: blancas para preguntas con contables e incontables (*how much y how many*); amarillas con preguntas de localización que, a partir del *where* –or *what*–, utilizarán en sus respuestas todo el conjunto de adverbios de lugar posibles (*under, over, next to, close to, near, in front of, beneath, up, down, beside, etc...*) y, finalmente, las tarjetas rojas que requieren respuestas algo más elaboradas porque exigen buscar información en la imagen, fomentando el uso del presente y el pasado continuo para las acciones en curso. El profesor recogerá las tarjetas y corregirá sus errores gramaticales. La siguiente sesión será un concurso de preguntas y respuestas por equipos, utilizando las tarjetas realizadas por los miembros de cada uno, gamificando, en suma, la actividad del castillo y el trabajo con la gramática.

De nuevo el canal Historyteachers, a través de la canción *I'm a knight*¹², adaptada al contenido histórico a partir del tema *Friday Night* de Lilly Allen, nos ofrece la posibilidad de repasar el vocabulario previamente aprendido sobre la vida de los nobles, de acuerdo al procedimiento de *listening and comprehension* explicado anteriormente.

Actividades de similar formato, en los escenarios del monasterio y las actividades monásticas o la aldea medieval, con sus tareas agrícolas, sirven para trabajar en inglés la vida del clero y del campesinado. Interesa resaltar una actividad final cuyo objetivo es crear isotopías o campos semánticos (hipónimos, hiperónimos, merónimos, holónimos y sinónimos) con todo el vocabulario que se ha utilizado a lo largo de los ejercicios de la unidad. Así, los alumnos crean grupos como *Noble/nobility* con palabras como *Noble, Knight, Landlord, Vassal, King, Count, Earl, Duke, Bellatores*, o *People's accomodation* con palabras como *Castle, Monastery, Nunery, Abbey, Village or Town*. Estas relaciones van siendo establecidas por los alumnos a lo largo de la unidad, gracias a las categorías proporcionadas por el profesor, que desarrolla una actividad de repaso al final del tema. Este acervo sirve para ejercicios de *writing* más tradicionales como redactar definiciones de cada grupo social o profesión practicando las frases de relativo.

La siguiente unidad dentro del bloque de la Edad media es la *Baja Edad Media*, momento de desarrollo urbano, crecimiento del comercio y la artesanía, disolución progresiva del feudalismo y aumento del poder real, que desemboca en la creación de los primeros grandes estados. Este periodo, muy rico en experiencias históricas,

¹² <https://youtu.be/AtCx19leYQ4>. Profesores de otros centros en otros países también usan este recurso como se puede ver en <http://www.henry4school.fr/History/pdf/Lily%20Allen%20I'm%20a%20knight-Isa%20Borelly.pdf>

permite trabajar temáticas que implican asimismo aspectos gramaticales de mayor complejidad.

En la ciudad medieval se estudian los oficios artesanales organizados en gremios. Un nuevo acervo de vocabulario que permite comprender procesos de *Word building*, diferenciando entre verbos para acciones y sustantivos para los oficios relacionados y los locales en los que se desarrollan. Una actividad de aula se realiza sobre una imagen de la ciudad medieval, en la cual el docente plantea el inicio y fin de varios itinerarios, y los alumnos por grupos han de pensar las instrucciones para llegar allí, empleando las expresiones para indicar direcciones e indicando los edificios singulares que dejan en su camino.

Como colofón se emplea un recurso muy imaginativo que nos ofrece el Museo de Londres, acerca de la vida en esta ciudad en el siglo XIV, llamado *The Medieval Game of Life*¹³. El alumno escoge un personaje entre niños y niñas de familias de diversa condición y ha de ir tomando decisiones, desde la infancia hasta la edad adulta, relativas a aficiones, estudios, oficios y matrimonio. De ello depende que vaya sorteando las dificultades y sobreviva, aunque siempre se puede cruzar en su camino la Peste Negra. Tras unos ejemplos de prueba y trabajo con el vocabulario en el aula, se pide una redacción individual: escribir la evolución de su vida presentándose en primera persona, mostrando las relaciones de causa-efecto entre decisiones tomadas y sus consecuencias. Se repasan los verbos modales de obligación y también la negación, puesto que sin aprendizaje no es posible ejercer un oficio, o sin una buena dote no hay matrimonio entre burgueses.

Al estudio de la ciudad medieval le sigue en nuestra programación una unidad dedicada a la evolución del arte entre los siglos X y XV, planteándola como una comparación entre los estilos Románico y Gótico. Es un nuevo reto para los alumnos del programa bilingüe, pues exige adquirir un vocabulario muy técnico de arquitectura, escultura y pintura, tanto en castellano como en inglés. Para ello trabajamos sobre textos seleccionados y practicamos con actividades interactivas en gran grupo creadas con la galería de plantillas que ofrece el programa Notebook para pizarras Smartboard. Juegos tipo “el ahorcado” para reconocer definiciones de elementos arquitectónicos y practicar *pronunciation and spelling* y otros de vórtices que atrapan frases sencillas con características de escultura y pintura si el alumno

¹³ [https:// www.museumoflondon.org.uk/Resources/microsites/medgall/game.swf](https://www.museumoflondon.org.uk/Resources/microsites/medgall/game.swf)

las atribuye al estilo que corresponde, o las expulsan si se ha confundido. La visión comparada nos permite una actividad de *writing* individual repasando comparativos y superlativos: edificios más o menos altos, más o menos robustos, más luminosos u oscuros, bóvedas más pesadas o ligeras, esculturas más realistas o esquemáticas, etc.

Esta unidad es también un momento del curso adecuado para iniciar a los alumnos en el trabajo colaborativo tipo *who is who...?*. *Who is who in Gothic paintings?* es un juego por equipos para conocer las principales obras pictóricas de dicho estilo uniendo sus fragmentos y relacionando cada una con las pistas que se ofrecen, además de aprender a confeccionar una ficha técnica de cada obra. Parte de la información es conocida, otra requiere de búsqueda en diversas fuentes de información. En este nivel las pistas son frases sencillas sobre autor, museo, técnica empleada, y descripciones de los elementos que se observan en el *background* o *foreground* de las pinturas. De nuevo presente la taxonomía de analizar y clasificar, pues hay obras “intrusas”, al ser de otros estilos y los alumnos han de usar expresiones de causalidad al justificar por qué las adscriben a uno u otro.

En la unidad final del curso, la correspondiente a *Los Reyes Católicos y los Austrias Mayores*, se plantea una actividad compleja que podríamos denominar *Famous Couples*. Consiste en definir a protagonistas históricos de finales del siglo XV y del XVI relacionados entre sí –reyes, reinas, herederos y enemigos, descubridores, conquistadores, artistas– en número variable según el grupo, pues a cada alumno se le confía una tarjeta en la que ha de dar pistas de un personaje histórico redactando un párrafo en primera persona, según *patterns* trabajados previamente. De esta forma, ha de emplear además del presente y del pasado, formas de expresión del futuro eligiendo entre *will* y *be going to*, y expresiones de tiempo como, *ago*, *not yet* o *in ... years' time* para hablar de sus logros y de realizaciones futuras: fecha que llegó al trono, matrimonios y alianzas, herederos, tratados o descubrimientos... Se practican así las estructuras establecidas en la programación de la L2 para las últimas unidades del temario. Revisadas por el docente, en una sesión posterior cada tarjeta se pasa a otro alumno, para que deduzca cuál es su personaje y busque a su pareja a la vez que lo hacen todos los demás del grupo, mediante preguntas típicas de género, nacionalidad y hechos concretos por los que destacó. Una vez todos emparejados, el docente puede plantear otras asociaciones: monarcas enfrentados, dinastías, protagonistas de un hecho determinado, etc.

En conclusión, creemos haber mostrado cómo desarrollar la programación de una DNL de acuerdo a la metodología AICLE, mediante actividades que trabajan

todas las destrezas idiomáticas a la vez que inician a los alumnos en el uso de las TIC. Sin embargo, no se puede olvidar que el desarrollo de estas actividades consume una importante cantidad de sesiones que condicionan el avance de los contenidos de la disciplina en comparación con los grupos no bilingües. Además, se requiere aumentar el trabajo personal del alumno fuera del horario lectivo para poder desarrollar con garantías las actividades planteadas. Esto implica, por supuesto, incrementar exponencialmente la carga de trabajo del docente que, además de crear materiales didácticos en función de cada grupo, ha de tutorizar de forma más cercana a sus alumnos en un constante feedback para garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Manzano, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: The examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 15, 135-158.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannova, M., & Kazianka, M. (2002). *Enseñar en una lengua extranjera*. Roma: TIE-CLIL.European Cooperation Project: project Lingua A.
- Rubio Pulido, M. (2019). *¿Cueces o enriqueces? Metodologías activas al servicio del que aprende*. Obtenido de Emtic.educarex.es: <https://emtic.educarex.es/250-emtic/innovacion-metodologica/3087-3087-cueces-o-enriqueces-las-metodologias-activas-al-servicio-del-que-aprende>
- Ruiz-Garrido, M. F. & Fortanet-Gómez, I. (2009). Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP. The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Arikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds). *CLIL practice: perspectives from the field* (pp. 179-188). Finland, University of Jyväskylä.
- Workman, G. (2014). *CLIL Maths and Science Materials*. Cheltenham, Gem Publishing.

CHAPTER 12

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL TEATRO: METODOLOGÍA Y PRAXIS

Ana María Gómez Lorenzo

I.E.S. El Brocense, Cáceres

Resumen: Esta investigación tiene por objetivo reconocer los beneficios de la enseñanza plurilingüe en nuestro sistema educativo. Además de ser una inversión intelectual, permite el conocimiento de otras culturas y promueve la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural. Las corrientes lingüísticas y psicopedagógicas actuales promueven la utilización de una metodología didáctica activa basada en proyectos y el teatro se convierte en un recurso motivador y lúdico que facilita la adquisición de competencias comunicativas y socioculturales. El juego de roles y la teatralización desarrolla además el espíritu emprendedor, organizativo y de cooperación, la creatividad y fomenta el uso de las tecnologías digitales. Se responsabiliza al alumno de su propio aprendizaje. El alumno se habitúa a comunicar en público, pone en valor la comunicación no verbal y se estimula por progresar con el conjunto de la clase.

Palabras clave: metodología didáctica activa, proyectos, teatro, motivador, lúdico, competencia comunicativa y sociocultural, creatividad, cooperación, tecnologías, comunicar en público, comunicación no verbal, progresar.

Abstract: The purpose of this research is to know the advantages to enjoying a plurilingual learning in Education. Besides being an intellectual investment, languages learning lead to cultural knowledge and promotes tolerance and respect for cultural diversity. The linguistic and psychopedagogical currents promote the use of an active methodology based on projects that include the theatre as an enjoyable and motivating way with the purpose of acquiring a communicative and socio-cultural competence. The theatre develops competences as creativity, organization or collaboration and the use of technologies. Students are responsible of their own learning and they get used to communicating in public with a verbal and no verbal communication and they look forward to making progress into the group.

Key words: active didactic methodology, projects, theatre, motivating, funny, communicative and sociocultural competence, creativity, cooperation, technologies, speaking in public, non-verbal communication, progressing.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación siempre tiene la misión de formar a las personas para que puedan desarrollar competencias y habilidades que les permitan acceder a todos los ámbitos

de la sociedad y prepararlos para que se incorporen al mundo laboral con el mayor éxito posible. Actualmente es un hecho la necesidad de estudiar y saber varias lenguas extranjeras para ser competitivos en la sociedad.

El aprendizaje de idiomas extranjeros ha sido una de las herramientas utilizadas por muchos países para hacer crecer sus economías mediante la capacitación lingüística de sus habitantes (Bonilla Lynch, Álvaro y Rojas Álfaro, R., 2012, p.2)

Teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad globalizada donde las empresas se abren al mercado internacional y donde la comunicación es instantánea gracias a internet, estudiar varias lenguas extranjeras y adquirir y mejorar las competencias lingüísticas y culturales para utilizarlas convenientemente en situaciones y contextos reales se ha convertido en un objetivo primordial en el sistema educativo español. De ahí, que la segunda LE se implante en Primaria y que en algunos Institutos de Secundaria ya se estén estudiando tres lenguas extranjeras. La Formación Profesional y las Universidades, por su parte, necesitan de la impartición de lenguas extranjeras para revestirse de la calidad que tanto anhelan. En definitiva, de igual manera que ocurrió hace varias décadas en la mayoría de países europeos, caminamos, por una necesidad inherente a toda sociedad globalizada, multicultural y moderna, hacia una enseñanza plurilingüe con el estudio de dos lenguas obligatorias y otras optativas en nuestro sistema educativo.

La experiencia nos demuestra el gran potencial del conocimiento de varias lenguas. Desde el punto de vista cognitivo beneficia las capacidades intelectuales (Romano Pastor, Daniela, 2014), convirtiéndose en una inversión intelectual. Se adquieren las estrategias cognitivas que permiten comprender mejor y más rápidamente el funcionamiento y uso de una nueva lengua extranjera y se facilita la adquisición de las competencias no solo lingüísticas verbales y no verbales sino también sociales y culturales del alumnado.

El Consejo de Europa insta a la enseñanza plurilingüe como medio para preservar la tolerancia y democracia en Europa, rechazando la adquisición de una *lingua franca*, de una lengua-cultura única y hegemónica. (R.-M.Chaves, L.Favier, S. Pélissier, 2012, 2B, p.16).

El aprendizaje de lenguas extranjeras lleva asociado el conocimiento de una nueva realidad, valores, referentes sociales y culturales, costumbres, hábitos, tradiciones, modos de percibir el mundo propios del país o países donde se utiliza la lengua extranjera estudiada. Por lo tanto, las lenguas son portadoras de cultura, amplían nuestra visión del mundo y nos ofrecen otras realidades. Todo ello enriquece la formación del alumno y le facilita el desarrollo de las competencias curriculares en su conjunto.

En este trabajo nos centraremos en el teatro como vehículo y herramienta de comunicación para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos permitirá comunicarnos al mismo tiempo que contextualizar y vivir la palabra, a la que revestiremos de sentimiento e intencionalidad comunicativa a través la teatralización.

2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación nos planteamos:

¿Qué metodologías, estrategias, actividades y recursos técnicos y materiales ponemos en práctica para llevar a cabo la teatralización en el aula y por tanto para aprender lenguas extranjeras?

En este trabajo analizaremos la elección de la metodología enfocada en tareas y proyectos.

3. OBJETIVOS

- Fomentar en el alumnado el plurilingüismo, potenciando el uso de lenguas extranjeras en nuestro día a día de forma habitual y natural..
- Desarrollar las competencias claves curriculares del alumnado poniendo el acento en la competencia lingüística –verbal y no verbal– y en la socio-cultural, así como en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y emprendedor.
- Establecer un enfoque metodológico basado en proyectos y tareas que incorporen el teatro para dar mejor respuesta a la diversidad.
- Crear un espacio lúdico, dinámico y motivador que permita al alumno aumentar su autoestima y confianza fomentando las relaciones interpersonales y el trabajo responsable y colaborativo.
- Valorar la dramatización como forma de aprendizaje activo y modo de expresión artístico y comunicativo para dinamizar una clase.

4. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

4.1. LA LENGUA ES TRANSMISORA DE CULTURA

La transmisión de la cultura está asociada al proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sapir, Edward (1994, 1912, p.235) señalaba que “las

distintas lenguas no se dan independientemente de la cultura, esto es, del conjunto de costumbres y creencias que constituye una herencia social” y añadía (p. 247) que “la cultura puede definirse como aquello que una sociedad hace y piensa”.

Si nos remitimos *al Diccionario actual de la educación* de Renald Legendre la cultura es:

Un conjunto de maneras de ver, de sentir, de percibir, de pensar, de expresarse, de reaccionar, de modos de vida, de creencias, de conocimientos, de realizaciones, de usos y costumbres, tradiciones, instituciones, normas, valores, hábitos, ocios, aspiraciones que distinguen a los miembros de una colectividad y que cimienta su unidad en una época dada. (Légendre, 1998, p.133)

Rodríguez Abella. Rosa M. (2004, p.241-250) hace un estudio muy exhaustivo sobre el aspecto cultural y su inherente transmisión cuando enseñamos la lengua extranjera y hace referencia a estos autores:

Serrano, Sebastián (1988, p.17) afirma que “la percepción del mundo que tenemos nos viene programada por nuestra lengua” y añade que “las personas de diferentes culturas no solo hablan lenguas diferentes sino que, en cierto modo, habitan diferentes mundos sensoriales”.

Interpretando la cita recogida de Claxton, Guy (2001, p.205) podemos hablar de la conexión interdependiente que existe entre cultura y lengua, ya que expresamos el mundo en la forma en que lo experimentamos pero lo experimentamos en el modo en que nuestra lengua nos permite descifrarlo y comprenderlo. Ésta se rige por unos parámetros lingüísticos y socioculturales que establecen lo que podemos decir y por lo tanto nos permiten apreciar el mundo de una manera diferente a como lo hace otra persona que ha aprendido otra lengua. Y llega a afirmar que incluso las emociones dependen de la cultura en la que crecemos.

El objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje es adquirir la competencia plurilingüe, definida en el MECR por el Consejo de Europa (2001, p.129) como “la competencia de comunicar lingüísticamente y de interactuar culturalmente de un actor social que posee, en grados diversos, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas”. Para sistematizar las lenguas extranjeras y adquirir el plurilingüismo, es necesario vivirlas en contextos o situaciones prácticas que desarrollen la competencia intercultural.

4.2. EL TEATRO Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

La comunicación es un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada, la mímica, el espacio interindividual, etc” (Winkin, 1981, p. 24).

El teatro en clase de lenguas extranjeras servirá para contextualizar la lengua de una manera lúdica y motivadora. “La clase no es solo un lugar donde se estudia, es en un espacio de relación interpersonal y de comunicación” (Valenzuela de Barrera, Carolina (2004, p.6).

La percepción visual, sensorial y auditiva forman parte fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, La comunicación no sólo se transmite con la palabra. Birdwhistell, R.L.1970:5,7 enuncia estos tres elementos:

“El paralenguaje es el conjunto de características de las cualidades no verbales de la voz, tales como las vocalizaciones; ciertos sonidos no lingüísticos, como la risa, el bostezo, el llanto, el gruñido; ciertas distorsiones e imperfecciones del habla, como pausas repentinas y repeticiones y, silencios momentáneos...”

“Por proxemia entendemos el estudio de la forma en que las personas utilizan el espacio (personal y/o social) para comunicarse. Por espacio entendemos el aspecto físico del lugar o la distancia para hablar”.

“Con kinesis (kinesis en griego significa movimiento) nos estamos refiriendo a la capacidad de efectuar comunicación mediante gestos u otros movimientos corporales...”.

Estos valores dependen de la intencionalidad, situación de la comunicación y elementos que intervienen en la comunicación.

Todos estos elementos no verbales acompañados por la palabra y conocimiento de expresiones, giros, onomatopeyas, dichos, proverbios, chistes, dobles sentidos, contrasentidos nos servirán enormemente para comunicar mejor y más adecuadamente. Son elementos que permiten comprender las conversaciones en su totalidad.

La lengua se queda vacía y sin alma si no la asociamos a su cultura y a las referencias culturales que transgreden a lo puramente lingüístico.

Por ello, es importante conocer una lengua extranjera y relacionarla con las demás disciplinas, la historia, la economía, el arte, la filosofía, los medios de comunicación, de manera que podamos adquirir una visión amplia de la cultura que aporta la lengua estudiada.

4.3. METODOLOGÍAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El Diccionario de la RAE (2017) define con esta primera acepción el vocablo método “modo de decir o hacer con orden”, lo que se ajusta a la etimología del término método tomado del griego μέθοδος (meta-hodos), con el significado de seguir una vía o camino.

Y otra acepción que utiliza es “obra que enseña los elementos de una ciencia o arte”.

En ambas acepciones se pone el énfasis en el procedimiento y ejecución de la actuación.

Los modelos metodológicos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras han ido variando para dar respuesta a las necesidades sociales y reales de uso y han estado íntimamente relacionados con los estudios lingüísticos que marcaban cada época.

Siguiendo los trabajos de Aquilino Sánchez Pérez (2008, p. 665-668) y la tesis de maestría de Fanny del Carmen Dalis Ledezma (2007, p.13-16) podemos mencionar un breve recopilatorio de modelos metodológicos que han marcado el estilo de proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras modernas:

Desde el **modelo metodológico tradicional y de gramática** de finales del siglo XIX, donde se primaba la lengua escrita hemos pasado por **el método directo**, centrado en el desarrollo del lenguaje oral y en el aprendizaje de vocabulario, **el audio-oral**, donde la lengua primero se escucha y luego se escribe, **el modelo comunicativo, situacional o método francés estructuro-global-audiovisual (EGA)** que se realizaba a través de textos que ejemplifican situaciones de la vida real y proyecciones reales gracias al uso de la tecnología moderna y por **la corriente humanista o de raíz psicológica** que da especial importancia a la sensibilidad sensorial, al ritmo y a la melodía hasta llegar en la actualidad a la metodología que está descrita en el Marco Europeo Común de Referencia llamada **Enfoque por tareas y proyectos**.

4.4. ENFOQUE METODOLÓGICO POR TAREAS Y PROYECTOS

Este enfoque por tareas y proyectos engloba todos los métodos anteriormente citados y no excluye ninguno. En este trabajo será puesto en valor como modelo metodológico en la labor docente del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tal y como propone el DOE nº 129 miércoles 6 de julio de 2016, en su artículo 8, punto 5.

Este enfoque metodológico requiere de un conocimiento multidisciplinar y está centrado en la realización de proyectos o trabajos que permita al alumno aplicar sus conocimientos sociolingüísticos y culturales de una manera práctica, con un fin que dé sentido al aprendizaje de modo que el alumno deje de preguntarse ¿para qué sirve esto, dónde, cómo, cuándo puedo utilizarlo y por qué lo estudio?

4.5. PRAXIS DEL ENFOQUE METODOLÓGICO EN PROYECTOS Y TAREAS EN EL AULA: EL ALUMNO Y PROFESOR, ACTORES FUNDAMENTALES

El proceso de enseñanza/aprendizaje requiere de la actuación de los dos agentes fundamentales, el profesor y el alumno.

- El profesor da sentido curricular al proyecto a fin de que el alumno vea su utilidad y desee implicarse activamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- El alumno, por su parte, adquiere un papel fundamental y activo en su aprendizaje cuando se responsabiliza de su propio aprendizaje.

El aprendizaje se vuelve más dinámico y motivador, ya que el alumno se convierte en actor de su propio proceso de enseñanza/aprendizaje, mejorando la dimensión afectiva, el interés y la motivación hacia la lengua objeto de estudio.

5. DESARROLLO DEL CONTENIDO

5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO BASADO EN PROYECTOS: APORTAN CONOCIMIENTO Y COHESIÓN GRUPAL

Los proyectos por equipos les permite a los alumnos que interactúen, se conozcan, creen una cohesión grupal y adquieran nuevos conocimientos lingüísticos y culturales. Es un conocimiento del mundo desde la globalidad hasta su aportación a nivel individual, teniendo como resultado un desarrollo de su competencia intercultural.

Procedimiento de la actividad:

- Se elige un tema común (ej. la multiculturalidad)
- Explicación de los términos que se trabajarán en los proyectos.
- Preguntas que plantea el profesor para crear la conciencia del tema elegido, tanto a nivel grupal como individual en la lengua objeto de estudio.

Chaves, Favier, Pélisier (2012) *L'interculturel en classe. FLE. PUG*):

- Distribución de proyectos por grupos.
- Juegos de roles.

Antes de iniciar los juegos de roles podemos emplear un par de sesiones a preparar a nuestro alumnado para la expresión corporal, artística y comunicativa del teatro.

5.2. PREPARACIÓN CORPORAL, ARTÍSTICA Y COMUNICATIVA

Una vez que hemos conseguido un conocimiento y cohesión grupal, al alumno hay que prepararlo para la dinamización teatral.

La dramatización nos ofrece una serie de contenidos muy valiosos que están presentes de manera implícita en el curriculum y que favorecen el desarrollo de capacidades muy diversas:

1. Vivir la palabra con el cuerpo.
2. Sensopercepción. Despertar los sentidos.
3. La voz y la comunicación oral.
4. Compatibilidad entre flexibilidad y rigor en metodología y proceso del trabajo:
5. Pensamiento práctico y autónomo.
6. Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones.
7. Sentimiento de grupo e interacción social.

5.3. ACTIVIDADES INTERPRETATIVAS PARA LA PREPARACIÓN CORPORAL

Se pueden utilizar dos sesiones iniciales para tomar conciencia del valor corporal y dar importancia al movimiento (kinesia), a la distancia entre los interlocutores (proxemia) y al paralenguaje (risas, llantos, balbuceos, titubeos, pausas, silencios), así como a la proyección de la voz y a los elementos prosódicos del lenguaje como tono, timbre, volumen, acento....

PRIMERA SESIÓN:

Siguiendo las pautas de Tamara Scott Blacud (Madrid, septiembre 2018), conozcamos algunos ejercicios que ayudan a la dramatización:

- **Movamos la cabeza! Bougeons la tête! Move the head! Lass uns unsere Köpfe Bewegen! Muovammo la testa! Movemos a cabeça!**

El profesor puede preguntar: **¿Qué movimientos podemos hacer con la cabeza?** / Qu'est-ce que nous faisons avec la tête? / What can we do with the head? / Cosa facciamo con la testa? / Was Könnten wir mit dem Kopf machen? / O que é que podemos fazer com a cabeça?/...

- **Hacia arriba y hacia abajo** (En haut et en bas / up and down / sú e giù / nach oben und nach unten / lá em cima e lá em baixo): Hacemos el gesto indicando “sí”.
- **Hacia la derecha y la izquierda** (à droite et à gauche / on the right, on the left / a destra, a sinistra / rechts, links / a direita, a esquerda. Gestualizamos el “no”.
- **El movimiento de la tortuga** con el cuello hacia adelante y hacia atrás (en avant, en arrière/ forward, backward/ vörwärts, rückwärtig / avanti, indietro / para a frente, para trás): Ensayamos el movimiento. Significado: ¿Cómo dices? con un claro matiz de sorpresa.
- **Giramos la cabeza en círculo** (on tourne la tête/ bop, turn the head/ giriamo la testa/ movemos a cabeça em círculo): sensación de vértigo, mareo, velocidad...
- **Otros movimientos: golpearse y rebotar** (se frapper et rebondir/ hit and bounce back/ colpirsi ed essere respinti / bater e pular /schlagen, züruckschlagen), **hacer temblar la cabeza** (faire trembler la tête, shiver the head, shüttle deinem Kopf, fare tremare la testa, tremer a cabeça) imitando el frío o el miedo...

a. **Soy un gimnasta: Movemos todo el cuerpo.**

En este ejercicio teatral utilizamos las mismas órdenes espaciales aplicadas al resto de las partes del cuerpo.

b. **Interpretación de una frase**

Con los movimientos de la cabeza teatralizamos:

Tres alumnos pronuncian e interpretan la frase que otros tres alumnos les dicen al oído.

A continuación se les pide que se sitúen en el espacio de diferente manera y que digan su frase para construir una escena propia con sentido.

c. **Cubrir los espacios del escenario**

El alumno se habitúa a cubrir todos los espacios del escenario.

d. **Representar una estatua**

SEGUNDA SESIÓN:

a. **¿Qué soy?**

De cada equipo un alumno imitará a un personaje.

b. **Suma adjetivos, represéntalos y di quién es:**

Imitar un personaje que se va construyendo a partir de los adjetivos que un equipo de la clase propone al otro y averiguar de quién se trata.

c. **Juegos de roles**

El profesor puede servirse de los juegos de roles para plantear una obra de teatro fragmentada, de manera que el alumno vaya adquiriendo en diferentes sesiones las estrategias necesarias para afrontar la totalidad de la obra.

Consideraciones procedimentales de este primer contacto con el teatro:

- Valorar todas las interpretaciones, pues el espectador realizará un ejercicio de reconstrucción de las escenas e intenta darles sentido, incluso aunque partan del absurdo.
- Aquí podemos aplicar la idea de Montaigne: “La palabra tiene dos caras, la del que la dice y la del que la escucha”.
- Elementos enriquecedores de las escenas como las canciones, los refranes, las preguntas retóricas, los dobles sentidos, un tono inesperado, las pausas y los silencios.
- Las interpretaciones tipo-clown pueden ayudar a romper el hielo.
- El decorado, los disfraces, la música, las luces crean un ambiente envolvente que facilita la interpretación.
- En el caso de que varios alumnos den vida al mismo personaje en la obra bien porque la obra es larga o bien porque se desea que todos participen, es aconsejable que:
 1. El actor que entra en escena diga la misma frase que el que está saliendo, superponiéndose las voces durante unos segundos, en los que el saliente va disminuyendo el volumen de voz para dar entrada a su compañero.
 2. Aparezcan con la misma indumentaria al inicio de la obra en una escena de apertura a fin de que el espectador comprenda la distribución de personajes.

5.4. TEATRALIZAR A TRAVÉS DE UN CUENTO O UNA HISTORIA

5.4.1. ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA LECTURA Y COMPRENSIÓN DEL TEXTO:

Los métodos más utilizados son:

- **El profesor resume** el texto, centrándose en los aspectos fundamentales de cada escena para mejorar la comprensión.
- **Señalar las diez palabras** más importantes y que según criterio del alumno marcan la progresión de la historia.
- **Contestar a diez preguntas** sobre su contenido: Quién, quiénes, qué, dónde, cuándo, cómo, por qué, cuántos, para qué...
- **Proponer una serie de consignas cortas** que obliguen a leer varias veces el texto, como por ejemplo búsqueda de aspectos sobre:

El personaje principal, la acción, los sentimientos y campos lexicales varios.

- **Dejar huella de la lectura realizada mediante una ficha:** biografía del autor y dibujante, obras, título de esta obra, edición, editorial, año, resumen, personaje principal, secundarios, lugares, tiempo, conclusión, un dibujo o poema relacionado con el texto.
- Boiron, Michel (Journées FLE, 2018) añade otras dos actividades que vienen a enriquecer la fase testimonial de la actividad lectora y su comprensión:
- **Un diario de a bordo:** “hoy, hemos leído el capítulo...”, se da la opinión sobre el texto leído: “era fácil, aburrido, apasionante porque...”, se anota la meteorología: “hoy fuera hace ...”, indicad un suceso relevante o anecdótico: “hoy ha habido un terremoto en...”
- **La elaboración de un dossier con los siguientes elementos:** Una portada con fotos e ilustraciones de los participantes. En el interior diferentes apartados sobre el autor, ilustraciones evocadoras, nombre de participantes, huellas digitales, opiniones.
- También podemos dirigir nuestra opinión sobre el libro a la dirección de correo electrónico de los puntos de venta on-line: www.lacasadellibro.com, www.fnac.com, <http://www.amazon.fr>. Entregar un duplicado a cada participante.

5.4.2. ESTRATEGIAS PARA REPRESENTAR A LOS DISTINTOS PERSONAJES:

Se distribuyen los roles y se definen las características de los personajes mediante una serie de preguntas sobre:

- Rasgos físicos y psicológicos.
- Sentimientos que experimentan.

Los elementos visuales, sensoriales y auditivos adquieren su máximo protagonismo.

Ensayarlos y perfeccionarlos requiere de la asimilación por parte del alumno de la importancia de todos ellos: susurros, silencios, pausas, balbuceos, titubeos, gestos, distancia interpersonal, risa, llanto, bostezo, onomatopeyas, contrasentidos...

5.4.3. ESTRATEGIAS PARA TEATRALIZAR EL TEXTO

Para teatralizar un texto escrito es preciso:

- Reescribirlo para adecuarlo a la edad y nivel de los alumnos participantes.
- Mountounmjou, Samuel (Journées FLE, 2018) pone en valor la utilización de ritmos repetitivos, canciones y melodías en la obra. La puesta en escena resulta más atractiva.

6. CÓMO CREAR TEXTOS ORIGINALES

Escribir una obra original necesita de un mundo imaginario creado a partir de la respuesta a estas preguntas: quiénes, cuántos, dónde, cuándo, cómo, qué, por qué, para qué... La intencionalidad será el elemento estructural que sostendrá toda la obra, aunque las posibilidades discursivas y el desarrollo de la trama posee un sinfín de posibilidades.

Remitimos al artículo de García Bermejo, Luis y Ana María Gómez Lorenzo (2016), en el que se evidencian una serie de estrategias enseñadas por la escritora francesa Isabelle Brault (CPR de Cáceres, abril 2016). <http://revistacaparra.juntaextremadura.net/>

Estas estrategias ofrecen un impulso al espíritu creador y ayudan eficazmente a la creación literaria, consiguiendo unos mecanismos que facilitan la escritura de una manera metódica pero innovadora para ejercitar el arte de escribir:

1. La utilización del cuestionario de Proust para crear el retrato de los personajes.
2. Los recuerdos y la anamnesis, recursos evocadores de momentos o situaciones pasados que pueden marcar la intencionalidad actual de los personajes y el devenir de la historia.

- Recuerdo nuestro primer viaje de novios... Je rappelle notre premier voyage d'amoureux (Obra teatral: Paris Merveilles, 2018)
- 3. Crear un texto u obra a partir de un comienzo preestablecido
- 4. Creación de ritmos melódicos, poemas o cancioncillas:
Las creaciones poéticas o melódicas en una obra ofrecen belleza y sensibilidad sonora y auditiva:
 - **El himno a:** Comencemos la frase con “himno a...” para originar un texto lleno de vitalidad y energía como hiciera Claude Roy en “Hymne aux objets ménagers” (Himno a los objetos domésticos).
 - La creación poética a través de los antónimos de un poema ya elaborado:
Modelo: **N'éveillez pas** l'objet qui dort / **laissez** l'objet à son silence / être tranquille c'est son sort / de pauvre chose sans défense.
Nueva creación: **Réveillez** l'animal qui dort / **Ne le laissez pas** à l'abandon / être alerte c'est son sort / comme un pigeon sans défense.
 - **El cuadrado mágico:** Para crear contrasentidos con ritmo melódico.
Ejemplo: mar, fuerza, ola, danza
El mar danza por la fuerza de las olas / Las olas del mar fuerzan a danzar
 - **La repetición de las onomatopeyas:** relacionadas con la acción que se está interpretando:
Los animalitos jugaban entretenidos **pin, pon, pin, pon** y se reían: **ji, ji, ji**
El cocodrilo salió del agua: **pla, pla, pla, pla**
 - Los sonidos y onomatopeyas hay que adaptarlas al idioma en el que se utilicen, siendo en ocasiones posibles varias versiones.

7. EL USO DE LAS TIC EN CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS: LAS REDES SOCIALES (EL WATTPAD)

Laurent Debeaumarché, (Journées FLE, 2018) en su taller “*La introducción de las redes sociales en la clase de lengua extranjera*” anima a utilizar las redes sociales para acercar la enseñanza a la realidad de nuestros alumnos.

El wattpad es una librería en línea, una página web de intercambio literario sin límite de espacio y gratuita. Esta página podemos utilizarla para publicar nuestros trabajos, que se pueden ilustrar mediante fotos, imágenes o textos.

8. RESULTADO FINAL: PROYECTO INNOVADOR

I FESTIVAL DE THÉÂTRE EN FRANÇAIS EN EXTREMADURA

Nuestro proyecto surgió de la necesidad de impulsar el Francés dentro de un sistema educativo que debe adaptarse a las necesidades reales de nuestro alumnado y fomentar el plurilingüismo. Conocer varias lenguas ofrece al alumnado un enriquecimiento personal de inestimable valor y una formación que le permitirá ser competitivo en el mundo laboral.

Es fundamental que el alumnado en Extremadura tenga la posibilidad de elegir francés y de descubrir que son capaces de comunicarse fácilmente en lengua francesa. Es una lengua hermana y por lo tanto similar, que les será especialmente útil por su carácter internacional a nivel laboral, educativo e institucional.

8.1. LOS CENTROS INSCRITOS EN EL FESTIVAL DE THÉÂTRE FUERON LOS SIGUIENTES:

- IES “EL BROCENSE” DE CÁCERES: (Centro Coordinador)
 - a. Troupe les Ananas de 1º de ESO con la obra: *Ne touche pas à mon chène*.
 - b. Troupe les Ananas de 4º de ESO con la obra: *Paris Merveilles*.
- IES “AL-QAZERES” DE CÁCERES: (Ganador al mejor guión)
Troupe Le trou con la obra: *Le dictionnaire ou la verité de Pé*.
- IES “JAVIER GARCÍA TÉLLEZ” DE CÁCERES:
Troupe Les petits Comédiens con la obra: *Titeuf et son ami Manu*.
- COLEGIO “SAN JOSÉ” DE CÁCERES (Ganador a la mejor dicción)
Troupe Flévolution con la obra: *La disparition d’Éric*.
- IES “SIERRA DE MONTÁNCHEZ” DE MONTÁNCHEZ (CÁCERES)
Troupe Les faux amis con la obra: *Les malentendus*.
- IES “SAN JOSÉ” DE VILLANUEVA DE LA SERENA (BADAJOZ)
(Ganador por la puesta en escena y decorado)
Troupe Les glamouroux con la obra: *Une journée memorable*.

8.2. LOS MATERIALES ELABORADOS EN ESTE CONCURSO FESTIVAL DE TEATRO EN FRANCÉS EN EXTREMADURA PUEDE SER EXTENSIBLE A CUALQUIER OTRO FESTIVAL DE TEATRO:

- Presentación del proyecto a través de los CPR.
- Elaboración de guiones con una temática de unos 15 o 20 minutos con música e imágenes para proyectar.

- Elección de un nombre para la troupe, foto y sinopsis de la obra.
- Elaboración de los criterios de puntuación relativos a guión, decorado, vestuario, dicción, música, puesta en escena...
- Autorización de participación, grabación y publicación de imágenes.
- Carteles e invitaciones.
- Solicitudes y permisos para lugares de celebración.
- Diplomas para los Centros participantes y para los ganadores.
- Gestión de la grabación y del material audiovisual del evento.
- Difusión.

8.3. LA DIFUSIÓN DE ESTE EVENTO SE LLEVÓ A CABO A TRAVÉS DE:

- La APFEX (Asociación de Profesores de Francés de Extremadura).
- La FEAPF (Federación Española de Asociación de Profesores de Francés).
- L'Institut français y la Embajada francesa.
- El CPR de Cáceres.
- Los IES implicados: página web y revistas.
- La publicación en los medios de comunicación.
- Implicación de las autoridades educativas.
- La publicación en youtube de la actividad pedagógica, con fines exclusivamente didácticos:

IES Al Qazeres

<https://youtu.be/zUMiG9H3Dt4>

IES El Brocense

<https://youtu.be/HiarjbtDJHU>

<https://youtu.be/f2-RJmHA3ic>

IES García Tellez

<https://youtu.be/wen2KxLQNoA>

IES Villanueva de la Serena

<https://youtu.be/Ev-JYEUUweo>

IES San José. Cáceres

<https://youtu.be/4KfkytrzBQc>

IES Sierra de Montánchez

<https://youtu.be/PRkWF0bAOpg>

9. CONCLUSIONES

Ante el binomio lengua-cultura es fundamental ser consciente de que en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua estamos transmitiendo y recibiendo la cultura inherente. Interaccionar en múltiples situaciones culturales nos ha permitido descubrir un sinfín de aspectos y referencias de la cultura que estamos adquiriendo.

El resultado obtenido ha sido la mejora de la competencia comunicativa mediante una identificación del comportamiento más adecuado según la situación y los interlocutores. Sirviéndose de la interpretación teatral, el alumnado ha trabajado la dimensión afectiva, cognitiva y comunicativa que engloba la competencia intercultural.

Como señala la Academia Universal de Culturas (1992), recogido por Rodríguez Abella, Rosa M. (2004, p.248), la interculturalidad no implica perder tu propia identidad cultural sino enriquecerla con otros elementos y herramientas adecuadas para que “la convivencia con personas de origen distinto no sea un obstáculo, sino más bien una fuente de enriquecimiento mutuo”.

La Comunidad educativa extremeña ha podido ver culminado el proceso de esta experiencia educativa con la participación en el I Festival de Teatro en francés de Extremadura.

*“Oigo y olvido
Veo y me acuerdo
Hago y comprendo”
(Confucio)*

10. BIBLIOGRAFÍA

- Birdwhistell, R. L. (1970). kinesics and context: *Antropología de la gestualidad* (p.4,7) (asodea's Blog) en el apartado “Componentes de la Comunicación No Verbal”. Disponible en: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/antropologia-de-la-gestualidad.pdf> (consultado el 5 de octubre de 2018) https://www.researchgate.net/publication/308054625_Review_of_birdwhistell's_'kinesics_and_context' (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Bonilla, Á. y R. Rojas (2012). *El aprendizaje de lenguas extranjeras en Costa Rica y su incidencia en el desarrollo socioeconómico de la nación*. El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano Alfaro - Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012. Disponible en: https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Bonilla_Alvaro2.pdf (consultado el 5 de octubre de 2018)

- Byram, M. (1993). citado por Oliveras, Angels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.
- 7,8,9 -Chaves, R.M, L. Favier, S. Pélissier(2012, p.3) L'interculturel en classe. FLE PUG.
- Chaves, R.M., L. Favier, S. Pélissier (2012). L'interculturel en classe FLE PUG, – Capítulo 2. L'interculturel dans l'enseignement des langues vivantes, apartado B.
- Claxton, G. (1987). Aprender. Barcelona. Paidós. Citado por Rodríguez, A., R. M (2004) El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Università Milano. Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002
- Dalis Ledezma F. (2007). Tesis de maestría: *Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros*: Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega del Departamento de Lenguas Extranjeras Español y Estudios latinoamericanos Universidad de Bergen, tomado de http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2762/Masterthesis_Ledezma.pdf (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Debeaumarché, L. (Journées FLE, 2018, septiembre 7 y 8), Atelier: *Utiliser Twitter et Wattpad pour animer ses productions écrites* sur la grande scène du Net. Alliance française
- DOE nº 129 miércoles 6 de julio de 2016, disponible en: <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2016/1290o/16040111.pdf> (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Elie Wiesel. Premio Nobel de la Paz. Academia Universal de Culturas de París creada en 1992. Citado por Rodríguez Abellá, Rosa M (2004) El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Università Milano
- García, L. y A. M. Gómez (2016). Taller de escritura en lengua francesa del CPR de Cáceres. Revista *Cáparra*, 15 disponible en <http://revistacaparra.juntaextremadura.net/> (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Geertz, C. (1987). *L'interpretazione di cultura*. Bologna. Milano. Citado por Rosa p.242
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva: Lengua y culturas*. Madrid, Ediciones Alcalá. Citado por Rosa Mª p.246
- Legendre, R. (1998). Dictionaire actuel de l'éducation tomado de M. Chaves, L. Favier, S. Pélissier. L'interculturel en classe.(2012, p.9) FLE PUG, 2012
- Litza, C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista> (consultado el 5 de octubre de 2018). http://linguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf.
- Mountoumnjou, S. Atelier (2018). Dynamiser la classe de FLE à travers le conte. Santillana.
- Navarro, J. y C. Soto (2008): Chante avec moi!La canción como vehículo de comunicación y de cultura en el aula de francés, lengua extranjera. Universidad de Murcia. (Journées FLE MADRID) Disponible en: https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=93ab97e8-d957-4682-8671-706982426503&groupId=299436 (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid. Edinumen. Citado por Rosa Mª p. 248 RAE(die.rae.es)
- Randstad: Disponible en <https://www.randstad.es/nosotros/sala-prensa/el-conocimiento-de-idiomas-aumenta-un-37-las-posibilidades-de-encontrar-> (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Romano, D. (2014). *Las ventajas de estudiar un idioma* Por Lic. Daniela Romano Pastor. Jefa del Centro de Lenguas de la UMaza. Boletín (año VI - Nº IV – Octubre/Noviembre

- 2014) Asesoría educativa universitaria eje docente. Universidad Mazza. Disponible en: http://www.umaza.edu.ar/archivos/file/Boletin_Docente_Octubre_2014.pdf <http://www.diariodemocracia.com/notas/2014/7/4/hablar-idiomas-mejora-cerebro-85290.asp> (consultado el 5 de octubre de 2018)
- Boletín (año VI - N^o IV – Octubre/Noviembre 2014) Asesoría educativa universitaria eje docente. Universidad Mazza
- Rodríguez, R. M. (2004). *El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universitá Milano.
- Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002 / coord. por Domenico Antonio Cusato, Loretta Frattale, Gabriele Morelli, Pietro Taravacci, Belén Tejerina, Vol. 2, 2004 (La memoria delle lingue : la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia), ISBN 88-86897-34-0, págs. 241-250 Recoge los contenidos presentados a: Associazione Ispanisti Italiani. Convegno (21. 2002. Salamanca) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349709> Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf
- Sapir, E. El lenguaje (96): Introducción al estudio del habla. Breviarios de Fondo de cultura económica. México, D.F. Traducción de Margit y Antonio Alatorre. Título original (1912) *Language: An Introduction to the Study of Speech* (1912). Harcourt, Brace and Co., Nueva York.
- Sánchez, A. (2008). *Metodología: Conceptos y Fundamentos*. Universidad de Murcia. Disponible en: https://ele.sgel.es/ficheros/material_didactico/downloads/03%20-%20Aquilino%20S%C3%A1nchez_19.pdf consultado el 5 de octubre de 2018)
- Scott, T. miembro de la compañía teatral “Peu importe” y ponente del taller patrocinado por ediciones SM: Atelier: Utiliser le théâtre en classe pour faciliter l’apprentissage du français langue étrangère (7 y 8 de septiembre de 2018- Journées FLE organizadas por l’Institut français en Madrid).
- Serrano, S. (1988). *Signos, lengua y cultura*. Barcelona. Anagrama.
- Vargas, M. (2000). Las culturas y la globalización. *Diario El País Internacional*. Tomado de “Capítulo I. El aprendizaje de lenguas extranjeras en Costa Rica y su incidencia en el desarrollo socioeconómico de la nación”(p2) en El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano (2012) Álvaro Bonilla Lynch y Roberto Rojas Alfaro - Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012. Disponible en: https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Bonilla_Alvaro2.pdf
- Winkin Y. (1981). *La nouvelle communication*. Seuil

CHAPTER 13

LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO B1: OBJETIVO PRIORITARIO DE UNA SECCIÓN BILINGÜE

Luis Ignacio Mur Idoy and M^a José Vicente Salgado

I.E.S. Sáenz de Buruaga, Mérida, Badajoz

Resumen: La actual situación de la enseñanza bilingüe en Extremadura podía verse mejorada con el desarrollo de un programa para adquirir la certificación B1 del MCER al final de la ESO. Hemos preparado un programa para la obtención de este nivel que sigue las recomendaciones de la metodología AICLE. De este modo el programa está basado en los principios fundamentales de esta metodología: enfoque plural, ambiente enriquecedor, autenticidad, aprendizaje activo, andamiaje y cooperación. El diseño curricular se ha realizado siguiendo los principios establecidos por D. Coyle y P. Mephisto: el marco de las 4Cs. Cada sesión de trabajo integra aspectos relativos a contenidos, comunicación cognición y cultura. Estos principios tienen como objetivo el trabajar las competencias lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. La motivación de los alumnos por la obtención de un certificado de nivel B1 puede cambiar la percepción que sobre la enseñanza bilingüe tienen las familias, los propios alumnos y el profesorado al mismo tiempo que transforma el proceso de aprendizaje del alumnado. Por estas razones creemos que la administración educativa extremeña debería implicarse en la creación de un proceso de certificación de los niveles MCERL al finalizar la ESO.

Palabras clave: Certificación, MCERL, AICLE, competencias lingüísticas, scaffolding, aprendizaje activo, críticas bilingüismo, comunicación, cognición, contenidos, cultura.

Abstract: The current situation of the bilingual education in Extremadura could improve due to the implementation of a program for acquiring a certificate of the B1 level on the CEFR. We have established a programme for preparing the certificate. This has been designed follow the recommendations of the CLIL methodology. Thus the programme is based on the core tenets of the CLIL methodology: multiple focus, enriching learning environment, authenticity, active learning, scaffolding and cooperation. The curriculum has been designed considering the principles of the methodology defined by D. Coyle and P. Mephisto: the frame of the 4Cs. Each work session consist of an integration of these different elements: content, communication, cognition and culture and they have as goal working the basic linguistic competences: oral comprehension, reading comprehension, writing expression and oral expression. The motivation of the students for achieving a certificate can change the perception of the bilingual education into families, students and teachers and transform the learning process of the bilingual students. So we believe that Extremenian educational administration should commit to the process of certification on CEFR levels.

Key words: certification, CEFR, CLIL, language skills, scaffolding, active learning, critical bilingualism, communication, cognition, content, culture.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque el panorama de la enseñanza en idiomas en España en general y en la comunidad extremeña en particular ha sido transformado en lo que llevamos de milenio, las diferencias con el contexto europeo cercano, siguen siendo considerables como evidencia el último Estudio Europeo de Competencia Lingüística¹ publicado en 2012.

Tabla 1. Distribución por niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en la primera lengua evaluada (inglés): Comprensión oral

País/Comunidad	Inferior al nivel B1	Superior al nivel B1
Suecia	9	91
España	76	24
Grecia	53	47
Francia	86	14
Andalucía	88	12
Promedio Europeo	55,7	44,3

Fuente: Educativa, I. N. d. E. (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte pag 49.

Tabla 2. Distribución por niveles del MCER en la primera lengua evaluada (inglés) Comprensión lectora

País / Comunidad	Inferior al nivel B1	Superior al nivel B1
Suecia	19	81
España	70	30
Grecia	55	45
Francia	87	13
Andalucía	81	19
Promedio Europeo	59,9	40,1

Fuente: Educativa, I. N. d. E. (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte pag 50.

¹ Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Tabla 3. Distribución por niveles del MCER en la primera lengua evaluada (inglés)
Expresión escrita

País/Comunidad	Inferior al nivel B1	Superior al nivel B1
Suecia	24	76
España	71	29
Grecia	47	53
Francia	86	14
Andalucía	80	20
Promedio Europeo	59,3	40,7

Fuente: Educativa, I. N. d. E. (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte pag 50

En su estudio posterior el informe desvela así mismo una clara diferencia entre los centro públicos y privados en la adquisición de los diferentes niveles del MCER de lo que se puede inferir una clara discriminación socioeconómica entre el alumnado de centros de titularidad pública y privada siendo esta especialmente ostensible en la comunidad andaluza.

Tabla 4. Adquisición de niveles B1 del MCER según la titularidad del centro

Comunidad	centros privados	centros públicos
España	33	19
Andalucía	25	9
Navarra	46	25

Fuente: Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL Vol I Informe español, Ministerio de Educación Cultura y Deporte 2012. pag. 84

No obstante el EECL se refiere exclusivamente a la adquisición de competencias no haciendo ninguna referencia a una correspondencia entre esta adquisición y una certificación oficial homologada en el ámbito europeo. En este sentido el porcentaje de alumnos en el ámbito espacial de la ciudad de Mérida con certificación de nivel B1 al finalizar la enseñanza secundaria resulta manifiestamente escaso.

Centro	Nº alumnos con B1 en 4º ESO	% de alumnos con B1 con respecto al alumnado en SB
IES Sáenz de Buruaga	6	20
Promedio Mérida	5,5	12,9 %

Fuente: Elaboración propia

Desde la Sección Bilingüe del IES Sáenz de Buruaga nos planteamos desde hace varios años la posibilidad de desarrollar un programa de adquisición del nivel B1 contemplado en el MCER para las lenguas, preparando al alumnado para la adquisición de dicha certificación mediante diferentes procedimientos asequibles a nuestro alumnado: el examen libre de la EOI o el examen de adquisición del PET organizado por Cambridge.

2. OBJETIVOS

Entendemos que un programa de enseñanza bilingüe público debe recoger una serie de objetivos esenciales en su desarrollo para lograr la consecución de las metas establecidas desde la administración educativa en su legislación sobre secciones bilingües. Por ello desde nuestra Sección Bilingüe nos planteamos los siguientes objetivos con este programa de adquisición de la certificación B1.

1. En primer lugar, un programa bilingüe en Extremadura debe crear un marco adecuado para alcanzar el nivel satisfactorio de B1 exigido por la legislación extremeña que regula la formación de Secciones Bilingües².
2. Además, creemos que desde los centros educativos se debe facilitar el acceso al alumnado de secundaria a la acreditación de B1. Entendemos, que siendo esta acreditación exigida para obtener la certificación de grado por la mayoría de los estudios universitarios; la obtención de una acreditación de nivel B1 debería estar contemplada al menos en el desarrollo de los programas bilingües de la comunidad extremeña. El porcentaje de alumnado con nivel B1 acreditado resulta muy escaso en nuestras aulas. Además, este es resultado, tanto de un esfuerzo económico de las familias que recurren al sector educativo privado y

² Orden de 20 de abril de 2017. DOE num 83 de 3 de mayo de 2017.

- a entidades certificadoras privadas, como del sobreesfuerzo del alumnado que debe asistir a las clases preparatorias en horario extraescolar.
3. Podemos inferir que al acreditación B1 durante la Secundaria está condicionada, en la mayor parte de los casos, por las características socioeconómicas familiares dado el alto coste económico que supone tanto la preparación en academia de la prueba habilitadora, como la matrícula de la misma. Este hecho tiende a incrementar la brecha lingüística entre los diferentes niveles de renta de la población extremeña. Por ello, este proyecto pretende minimizar esta discriminación, palpable entre el alumnado de “academia “ que obtendrá previsiblemente su certificación y el que no puede permitirse las mismas clases, mediante la creación de un marco de igualdad de oportunidades lingüísticas para todo nuestro alumnado, en consonancia con el espíritu igualitario que debe impulsar a la enseñanza bilingüe pública.
 4. El proyecto pretende implementar, en consonancia con la legislación educativa extremeña, una evaluación externa del proceso de aprendizaje bilingüe y de las competencias lingüísticas adquiridas por el alumnado. Entendemos que un elevado porcentaje de acreditaciones en el nivel B1 implica la constatación de una buena práctica educativa en el seno del programa bilingüe.
 5. Como quinto objetivo planteamos una profundización en la metodología AICLE en el seno de los programa bilingüe. Entendemos que la fijación de un objetivo concreto y evaluable externamente, debe implicar una dinamización de la práctica docente en el seno del programa, así como una intensificación en la aplicación de la metodología AICLE, dado que el diseño de nuestro trabajo en un programa bilingüe está basado en los principios básicos de esta metodología. Si bien desde el inicio de la Secundario Obligatoria intentamos implementar la metodología CLIL con cierta flexibilidad metodológica en las diferentes materias, es en este curso donde pretendemos acercarnos al modelo C2 de aplicación de la metodología AICLE planteado por (Coyle, 2010)³ y lograr una plena integración del aprendizaje de contenidos en lenguas extranjeras.
 6. Defensa de la enseñanza bilingüe. Este constituye uno de nuestros objetivos claves en este proyecto. A lo largo de los últimos 15 años hemos visto un

³ Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., (2010) Content and Language Integrated Learning, Cambridge, Cambridge University Press p. 64.

desarrollo de la enseñanza bilingüe con un pleno apoyo de la administración educativa. No obstante, en el último período constatamos un incremento de las críticas hacia la metodología CLIL y el conjunto de las secciones bilingües desde diferentes perspectivas. No son pocos los expertos en lenguas que esbozan una clara duda hacia el método AICLE como plantea Cenoz (Cenoz J. Genesee F. Gorter, 2013) “The heterogeneity of CLIL implementation causes it to lack a clear and coherent pedagogy” (p.13). Esta crítica resulta especialmente intensa en el mismo seno de la comunidad educativa en la que se desarrollan las secciones bilingües; argumentos como falta de efectividad en el proceso educativo o problemas organizativos en los centros, se extienden dentro de los centros educativos extremeños, unidos al argumento central en la crítica al bilingüismo, el supuesto elitismo que marca la inserción del alumnado en las secciones bilingües. Este elemento argumental es utilizado por numerosos teóricos escépticos con la metodología AICLE como Bruton “the truth is many of the potential pitfalls which CLIL might encounter are actually avoided by selecting for these programmes students who will be academically motivated to succeed in the FL” (Bruton, 2011p.524) con la intención de relativizar los resultados obtenidos por investigaciones que evalúan la implementación de metodologías AICLE en España⁴. Por ello, abrir la Sección Bilingüe a la posibilidad de certificar su efectividad con el logro colectivo de una acreditación en el nivel B1 al finalizar la etapa obligatoria, puede actuar como un catalizador de los argumentos a favor de esta enseñanza en los centros públicos extremeños.

El proyecto que defendemos, tiene su base en el desarrollo en 4º de ESO de un proceso preparatorio para adquirir la certificación, centrada en la materia de Geografía e Historia en coordinación con la materia de Inglés, así como las otras materias impartidas en L2. Del mismo modo, la aplicación de una metodología AICLE en nuestra sección bilingüe a lo largo de los cursos precedentes, habilita a nuestro alumnado para la preparación intensiva de las pruebas certificadoras.

En cuanto al curso final, entendemos que las materias centrales en las que se prepare la habilitación debían de ser, lógicamente Inglés y una materia que permitiera el trabajo de todas las capacidades por lo tanto la base del programa preparatorio se centra en las materias de Inglés y Geografía e Historia.

⁴ A este respecto véase (Lasagabaster, 2010) Es especialmente interesante el debate establecido por Francisco Lorenzo y Anthony Bruton en torno al desarrollo de la metodología CLIL en Andalucía.

La base metodológica lo constituye la metodología AICLE, tomando como referencia curricular, por un lado, lo establecido por el currículo extremeño en relación a la materia de Historia de 4º de ESO y lo establecido por el MCER de las lenguas en relación a la competencia lingüística.

3. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DEL PROYECTO

El programa adopta como elementos definitorios de su desarrollo las 5 características fundamentales de la metodología CLIL: focos múltiples, ambiente seguro y enriquecedor, autenticidad, aprendizaje activo, scaffolding y cooperación (Mephisto, Marsh, & Frigols, 2008).

La materia de Historia de 4º permite fácilmente la multiplicidad de enfoques en el desarrollo de la misma. Además del lógico trabajo sobre el aprendizaje de la lengua relacionado con los contenidos, se contará con un material de apoyo específico a la preparación de las pruebas de certificación lo que implica un intenso apoyo al aprendizaje de lengua dentro de nuestro programa, condición esta fundamental para lograr el enfoque múltiple (Mephisto et al., 2008). Del mismo modo, esta materia, presenta una enorme facilidad para integrar dos de las actividades propuestas por Mephisto (Mephisto et al., 2008) con el objetivo de consolidar la multiplicidad de enfoques en la metodología AICLE. Por un lado, es fácil abordar temas transversales que faciliten la motivación, contextualicen el aprendizaje y favorezcan la reflexión, otro de los elementos imprescindibles en la metodología AICLE.

El segundo de los aspectos abordados por Mephisto (Mephisto et al., 2008), la creación de un clima de aprendizaje rico, está asegurado por la disposición de materiales adaptados a sus capacidades y necesidades y sobretodo, por la motivación que supone la adquisición del nivel B1 y su habilitación lo que incrementa de modo sustancial la conciencia del alumnado en el uso de la L2 en las clases.

La autenticidad en AICLE:

Letting the students ask for the language help they need, maintenance the accomodation of student interests, making a regular connection between learning and the students lives, connecting with other speakers of the CLIL language, using current materials from the media and other sources. (Mehisto et al., 2008) p. 29

se encuentra asegurada en el proyecto dada las características de la materia: el alumnado decide en función de sus intereses e inquietudes determinadas tareas abordadas en las clases como trabajos, temas de interés tratados, muchos de ellos, lógicamente, relacionados con su entorno más cercano y sus vidas. Del mismo modo, en aras de lograr la autenticidad en el desarrollo del programa se contempla el uso masivo de material audiovisual. Este material es siempre recomendado por los diferentes estudios sobre metodología AICLE (Pavesi, 2001), con el objetivo de trabajar tanto los contenidos como las diferentes capacidades lingüísticas.

La siguiente característica fundamental de la metodología AICLE lo constituye el aprendizaje activo que constituye el eje de todo el entramado metodológico bilingüe,. Conviene recordar que no solamente existe una clara unanimidad entre los teóricos del método, acerca de la necesidad de llevar a cabo un aprendizaje interactivo en el que el profesor se diluye y abandona las estrategias meramente expositivas, para dar paso a una interacción entre el alumnado, sino que además, la propia legislación extremeña, reivindica este imperativo metodológico⁵. De este modo, configuramos una clase en la que los estudiantes comunican más que el profesor, ellos contribuyen a definir los resultados en términos de contenido, lengua y habilidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, ellos evalúan sus propios progresos y se instruyen en el trabajo cooperativo (Mehisto et al., 2008).

Uno de los aspectos que resulta clave en el desarrollo de cualquier modelo metodológico inspirado en AICLE, es la implementación de actividades de Scaffolding (Dafouz-Milne, Llinares, & Morton, 2010) para lograr la mayor adquisición de contenidos lingüísticos por parte del alumnado. Para ello, basamos todo conocimientos aprendido en el conocimiento previo del alumno, sus habilidades, actitudes, intereses y experiencias. El profesor propone actividades pero nunca da la respuesta al alumno y le proporciona material y especialmente soporte para lograr el objetivo de aprendizaje. Estas actividades responden a diferentes estilos de aprendizaje y promueven la creatividad y pensamiento crítico. Entendemos, que el alumnado debe abandonar sus zonas de confort y avanzar hacia la creación de sus propios contenidos y experiencias de aprendizaje (Mephisto et al., 2008)p. 29, para ello, proponemos el trabajo con tareas que exijan un esfuerzo cognitivo para nuestros alumnos y que impliquen una mejora de sus habilidades tanto lingüísticas como cognitivas. Un aspecto clave en el desarrollo de la metodología AICLE, es la

⁵ DOE nº 83. Orden 20 de abril de 2017, art 9.2.

adecuada programación y planificación de contenidos y actividades, para ello, cada sesión trabajada presenta una detallada estructura dentro del marco de las 4 Cs.

The 4Cs Framework integrates four contextualized blocks: content (subject matter), communication (language learning and using), cognition (learning and thinking processes) and culture (developing intercultural understanding and global citizenship). In so doing, it takes account of integrating content learning and language learning within specific contexts and acknowledges the symbiotic relationship that exists between these elements, (Coyle, 2010 p. 55).

4. DESARROLLO DEL PROYECTO

Siguiendo las premisas teóricas, trabajamos con un material curricular elaborado por los miembros de la sección bilingüe, el cual, aborda de forma integrada los contenidos de la materia así como las competencias lingüísticas en consonancia con el planteamiento de (García López & Bruton, 2013) “The use of authentic materials, and their adaptation and contextualization, is another principle of good teaching practice” (p. 264). Como referencia específicamente preparatoria de las habilidades lingüísticas, en aras de preparar una prueba de certificación, trabajamos con diferentes manuales seleccionados: Destination B1 Grammar and Vocabulary. Malcolm Mann, Steve Taylore - Knowles Macmillan, Complete PET, Oxford University Press y Compact PET, Oxford University Press.

El material curricular se ha dividido en bloques de contenido, siguiendo el planteamiento específico que establece el currículo extremeño. Cada bloque se ha dividido en sesiones / unidades en el que se trabajan lo contenidos curriculares conjuntamente con aspectos gramaticales y de vocabulario.

Un aspecto clave en el desarrollo de la metodología AICLE es la adecuada programación y planificación de contenidos y actividades (Meyer, 2013), para ello cada sesión trabajada presenta una detallada estructura dentro del marco de las 4 Cs.

La primera de las Cs hace referencia al contenido. Este es entendido en términos de conocimientos, habilidades y trabajo de los estándares de aprendizaje establecidos por el currículo. No obstante la propia materia permite englobar temas interdisciplinarios y transversales, desde el cambio climático, la esclavitud o el fútbol (Coyle, Hood y Marsh, 2010). La preocupación por el contenido (o lo que se aprende) va más allá, siguiendo el método AICLE tratamos de poner atención en cómo se aprende: los

alumnos/as tienen un papel activo en el aprendizaje a través del trabajo en grupo, la resolución de problemas, realización de preguntas, la interactividad, etc. En este sentido utilizamos el aprendizaje por tareas para desarrollar las diferentes capacidades cognitivas. Del mismo modo el trabajo sobre los contenidos mediante actividades se realiza a partir de la taxonomía de Bloom y sus diferentes actualizaciones.

La segunda C hace referencia a la comunicación, aspecto esencial en la metodología AICLE y aspecto este, que marca una clara pauta diferencial respecto a metodologías no AICLE. El desarrollo de capacidades comunicativas se encuentra en la base de cualquier programa AICLE, y es dentro de este marco donde programamos los aspectos vinculados a un desarrollo de dichas capacidades. De hecho, se puede considerar que la metodología AICLE es una extensión de la metodología comunicativa (CLT) (Coyle et al., 2010), o que al menos comparten numerosos aspectos ((Bruton, 2011p. 523). Para ello, es fundamental el cambio en el modelo del profesorado, así como del proceso mismo de enseñanza aprendizaje. El modelo educativo tradicional, y el profesorado magistral que genera un espacio de aprendizaje unidireccional, debe dar paso a una clase multidireccional en la que el alumnado actúa de forma más participativa, algo que sin ambages, propone la propia legislación educativa extremeña⁶. De este modo, los aspectos comunicativos pasan a ser un eje vertebrador de nuestro programa, diferenciando en la planificación los tres tipos de lenguaje que plantea Coyle (Coyle, 2010) pp. 28-31: language of learning, language for learning y language through learning. Una clarificación de estas tres vías de aproximación al hecho comunicativo en una unidad, facilita la conversión de las clases AICLE en un claro escenario para mejorar las competencias lingüísticas de nuestro alumnado y especialmente, preparar la prueba específica de comunicación oral en un examen de certificación. En este aspecto, resulta fundamental, además del cambio de rol del profesorado, el incremento en el uso de la L2 en las clases AICLE. El estudio sobre la comunidad autónoma de Andalucía (Lorenzo, Casal, & Moore, 2010), daba una pobre media de uso de la L2 en Secundaria en las áreas no lingüísticas de un 10%. Nuestro objetivo es alcanzar escalonadamente un porcentaje superior al 75% durante el tercer trimestre, según los espacios uso de la L2 establecidos por el estudio andaluz: introducción, actividades, clarificación y solución de problemas, feedback y evaluación, consolidación y revisión y relaciones con otras áreas.

⁶ Orden de 20 de abril de 2017. DOE num 83 de 3 de mayo de 2017, art. 9.2.

La tercera de las Cs corresponde a Cognición. Con la planificación en este campo pretendemos el desarrollo de una serie de capacidades cognitivas que favorezcan la madurez intelectual de nuestro alumnado, así como la adquisición de los niveles competenciales establecidos en el curriculum. El alumnado necesita ser creador de su propio aprendizaje, por lo que las unidades preparadas deben recoger una variedad de actividades que desarrollen sus capacidades. En este sentido, seguimos la recomendación de usar una taxonomía de actividades cognitivas que diferencie tareas (Coyle, 2010) de alto nivel cognitivo (HOT) de aquellas que requieren un nivel más bajo (LOT). Para ello hemos decidido clasificar las actividades siguiendo la revisión de la taxonomía de Bloom propuesta por Anderson y Krathwohl (Coyle, 2010).

La cuarta C corresponde a Cultura. Aunque es usualmente considerada un paso trivial (Ioannou-Georgiou, 2011) (García López & Bruton, 2013), sin embargo detenta un importante papel en el desarrollo de unidades AICLE. Este aspecto juega un rol primordial para establecer una relación entre el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla la unidad y la comprensión global en los procesos de aprendizaje, vincula de manera efectiva los conocimientos adquiridos por el alumnado con su vida, y hace, de este modo, más comprensible el aprendizaje. En este sentido, la materia de Historia de 4º de ESO resulta idónea para introducir, de manera intensa y efectiva, los aspectos culturales en el desarrollo de las unidades que constituyen el programa.

Definido el marco teórico que encuadra el diseño de las unidades del programa, debemos bosquejar el formato de trabajo básico que vamos a desarrollar para poder alcanzar las capacidades lingüísticas previstas en el MCER. Como es prioritario, a pesar de que el desarrollo de unidades AICLE sólo se aplica en la asignatura de Historia, el programa se implementa con una intensa coordinación entre la materia de Inglés y el resto de las materias no lingüísticas impartidas en inglés, en este caso Historia y Matemáticas. Fruto de esta coordinación es el diseño del programa de actuación específico para trabajar las cuatro principales capacidades lingüísticas exigibles en un examen de certificación de niveles MCER: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

Con respecto a la comprensión oral, probablemente una de las competencias peor paradas en el último EECL, entendemos que demos hacer un esfuerzo extra para actualizar los niveles competenciales a un nivel B1. Por ello, planteamos una batería de actividades encaminadas tanto a desarrollar esta capacidad como a fomentar otras

capacidades. expresión oral, la expresión escrita o la competencia digital. Por un lado, trabajamos con material propio elaborado en diferentes medios y soportes, por otro recurrimos a material preparatorio de las pruebas selectivas de B1 elaborado por editoriales especializadas. Utilizamos diferentes medios para generar nuestro propia producción de material audiovisual para trabajar la comprensión oral: producción de videos con aplicaciones como Plotagon o Toontastic, elaboración de videos con textos leídos por los propios alumnos, algunos de ellos son elaborados íntegramente por ellos mismos, y por último grabaciones realizadas por los diferentes auxiliares de conversación. Todo el material propio aborda una temática incluida en la programación curricular de la materia y se acerca a temas que normalmente interesan al alumnado o se encuentran vinculados con sus inquietudes actuales. Como mínimo, planteamos la realización de una actividad de comprensión oral a la semana que se irá incrementando a medida que se vaya acercando el tercer trimestre. Para facilitar la realización de la misma, así como su corrección, este tipo de pruebas se realiza a través de la plataforma eScholarium.

Con respecto a la comprensión escrita, el sistema de trabajo resulta similar a la comprensión oral, trabajamos en un doble vertiente, por un lado usado material específico preparatorio de pruebas de certificación elaborado por editoriales especializadas y por otro preparamos nuestro propio material para trabajar esta competencia. La materia de Historia de 4º ofrece muchas posibilidades para realizar un programa de comprensión escrita siguiendo las propias directrices curriculares de la asignatura. Todo una serie de pruebas de comprensión, de similar nivel y características a las preparadas para las pruebas de B1, son presentadas al alumnado para su realización con una periodicidad semanal. Algunas de ellas, son presentadas en formato digital, a través de la plataforma eScholarium, para facilitar su realización y corrección. Del mismo modo, se plantea en función de la metodología basada en tareas que inspira el desarrollo de las unidades AICLE que sea el mismo alumnado el que elabore pruebas de comprensión escrita sobre los temas que haya elegido.

Con respecto a la expresión escrita, son numerosas las tareas diseñadas a lo largo del curso que tienen, como uno de sus objetivos, el desarrollo de la competencia escrita. Se ha elaborado una serie de documentos orientativos sobre el modo de realización de los diferentes tipos de escritos que se van a trabajar. En relación a la variedad de escritos trabajados, hemos planteado realizar todos aquellos que se trabajan dentro del programa de B1, pero contextualizándolos en un determinado período histórico de los que son abordados en el curso.

La expresión oral, auténtico caballo de batalla de la enseñanza de lenguas extranjeras, se trabaja de forma integral tanto en la materia de L2 como en las materias no lingüísticas integradas en la sección en el curso de 4º de ESO. Como hemos afirmado anteriormente, el programa AICLE diseñado, exige una metodología participativa en al que el alumnado desarrolla de forma constante su capacidad de expresión a través de las numerosas tareas diseñadas para este objetivo. Del mismo modo, y con la intención de preparar específicamente la parte oral de una prueba certificadora, el alumnado trabaja con la auxiliar de conversación durante una hora semanal siguiendo los esquemas de la misma: trabajo por parejas, preparación de intervenciones sobre determinados temas que posibiliten, descripción de imágenes...

Como aspecto general en el diseño y desarrollo de las competencias lingüísticas en el seno del programa AICLE, prestamos una gran atención a la preparación de técnicas y documentos de andamiaje, en este aspecto hemos contado con la ayuda técnica del libro de Donna Lee Fields (Lee Fields, 2016) en el que establece 101 técnicas para echar una mano al profesorado. Todas las tareas, especialmente las que implican el uso de competencia oral o escrita, llevan consigo un documento de apoyo que guía acerca de los recursos lingüísticos que puede usar junto con una muestra de la rúbrica que se utilizará para la evaluación de dicha tarea o actividad. Entendemos que el trabajo guiado de tareas y actividades en clase puede incrementar sustancialmente su motivación como señala O. Meyer 2010 “Their motivation for language learning often increases once they understand how and in which order to proceed, and which phrases to use when describing pictures, analyzing charts, or interpreting cartoons for instance.” (p. 16).

5. CONCLUSIONES

El ingreso del alumnado en las secciones bilingües extremeñas responde a diversas inquietudes, lógicamente, la más sobresaliente, es aquella que pretende que el alumnado mejore notablemente en sus competencias en una lengua extranjera. Aunque no podemos despreciar motivaciones vinculadas al espacio de aprendizaje en el que se inserta el alumnado bilingüe, generalmente más adecuado pedagógicamente que el no bilingüe. Esta motivación, menos entusiasta con el aprendizaje de una lengua extranjera que con la búsqueda de un espacio educativo correcto, genera un alumnado poco motivado, tendente al abandono en el segundo ciclo o poco dispuesto a realizar en el ciclo superior de la ESO los esfuerzos que el programa

bilingüe exige. Dado que la motivación es, en definitiva, el factor determinante del éxito o fracaso de un proyecto educativo, así como de todo proceso de aprendizaje, entendemos que la posibilidad de obtener una certificación al final del proceso educativo se convierte en el catalizador de los deseos e inquietudes del alumnado respecto a su práctica bilingüe.

Del mismo modo, el logro de una certificación, tiene un efecto muy positivo en un sector del que no hemos hablado, pero que resulta clave en el desarrollo de la enseñanza bilingüe: las familias. Estas, pasan a veces del entusiasmo a la decepción, cuando no observan resultados palpables y tangibles en las competencias lingüísticas del alumnado, pero en cambio sufren los sobreesfuerzos que muchas veces realizan sus hijos e hijas. La obtención de una certificación en el seno del sistema público significa, en muchos casos, no solo la plasmación del éxito de la enseñanza bilingüe, sino un considerable ahorro para las mismas que se ven exentas de recurrir a la preparación privada para obtener un determinado nivel competencial. Por lo tanto, entendemos que la administración educativa extremeña debería tomar parte activa en este proceso y facilitar los procesos de certificación de niveles para los alumnos integrantes de las secciones bilingües al finalizar, al menos, la enseñanza secundaria.

Desde nuestro proyecto, somos sensibles a las críticas que cada vez, con más fuerza, podemos encontrar en el panorama educativo español y que se manifiestan en numeroso foros. Entendemos que muchas de ellas surgen de las dudas inherentes a una metodología, que tal vez parezca excesivamente flexible y a una práctica docente en muchos casos descoordinada y falta de claridad. tanto en su quehacer diario como en su proyección hacia el exterior, tal como señalan (García López & Bruton, 2013, p. 268) “We also need more data about what really happens in the classroom”. Pero sobre todo, entendemos que los programas bilingües que, por extension, presuponemos aplican una metodología AICLE, pueden y deben justificar sus logros cuantitativamente de modo fehaciente al lograr que un porcentaje elevado, o cuando menos superior al actual del alumnado, alcanzase la certificación B1. Del mismo modo, un sistema de trabajo que lograra el desarrollo de todas las competencias implicadas en una prueba de certificación justificaba un buen funcionamiento de las secciones bilingües en el plano cualitativo, tal y como ven necesario (García López & Bruton, 2013, p. 268) “why more qualitative research is needed, preferably employing observation as the main tool”.

Entendemos que la justificación y consolidación de la enseñanza bilingüe en Extremadura vendrá dada por la profundización de la misma en los aspectos

metodológicos basados en AICLE, así como por una exposición definida y concreta de sus logros, que sea fácilmente entendible por todos los sectores implicados en la misma: alumando, familias, profesorado, investigadores.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523- 532.
- Cenoz J., Genesee F., & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Volume 35*(3), 243–262. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning* Cambridge Cambridge University Press.
- Dafouz-Milne, E., Llinares, A., & Morton, T. (2010). *CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education*. (Vol. 19).
- García López, M., & Bruton, A. (2013). *Potential drawbacks and actual benefits of CLIL initiatives in public secondary schools*.
- Ioannou-Georgiou, S., Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*: PRO-CLIL Comenius.
- Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe, Y. (Ed.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishers.
- Lee Fields, D. (2016). *Echando una mano. 101 técnicas de andamiaje*. Barcelona: Octaedro
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. doi:10.1093/applin/amp041
- Mephisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. London: Macmillan
- Meyer, O. (2013). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/275887754> website:
- Pavesi, M. B., D. Hofmannova M. & Kazianka, M. (2001). *CLIL Guidelines for Teachers*. Milan: TIE CLIL.

CHAPTER 14

PROPOSITION DE SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE INNOVANTE EN CLASSE DE FLE

Sandra Saraiva da Venda

I.E.S. Virgen de Gracia, Oliva de la Frontera, Badajoz

Résumé : Des transformations profondes affectent la société sur le plan de la mobilité des personnes, appelées à se déplacer dans un cadre personnel ou professionnel. Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité et l'internationalisation a créé des besoins langagiers énormes. La finalité de l'enseignement des langues est de faire de l'apprenant un individu plurilingue, au minimum capable de se débrouiller à l'étranger dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne et ainsi, de permettre une meilleure compréhension et communication interculturelles. Cet atelier développe une proposition de séquence d'apprentissage innovante et créative dont le fil conducteur est le chocolat tout en intégrant le concept d'intelligences multiples. L'apprenant acquiert une grande partie des compétences essentielles qui pourront être développées grâce à une stratégie multidisciplinaire. Les enseignants, de section bilingues ou non, pourront ainsi trouver du matériel didactique, des ressources et des idées à développer ultérieurement. Par ailleurs, l'intégration des technologies éducatives (TICE) vient parfaire cette séquence qui s'appuie sur un travail collaboratif, une méthodologie active et participative.

Mots clés : apprentissage collaboratif – TICE – intelligences multiples – multidisciplinarité.

Abstract: Big transformations affect the society in terms of the mobility of people called to move on for a personal or professional experience. Thus, the learning of foreign languages has become a need and internationalization has created huge language needs. The purpose of the teaching of languages is to make someone multilingual, at least able to cope abroad with the most common situations of everyday life and to allow a better intercultural understanding and communication. This workshop develops an innovative and creative learning sequence proposal whose thread is the “chocolate” integrating the concept of multiple intelligences. The learner acquires most of the essential skills that can be developed through a multidisciplinary strategy. The teachers, whether in bilingual sections or not, can find training materials, resources and ideas to develop later on. Moreover, the integration of educational technology completes this sequence based on a collaborative, active and participative methodology.

Key words: collaborative learning – new technologies – multiple intelligences – multidisciplinarity.

1. INTRODUCTION

« L'éducation ne se borne pas à l'enfance et à l'adolescence. L'enseignement ne se limite pas à l'école. Toute la vie, notre milieu est notre éducation. »
(Valéry, 2002, p.288)

L'enseignement bilingue est en plein expansion en Europe mais on se pose encore trop de questions sur ce phénomène. La balance s'incline devant le réalisme économique et politique qu'impose la mondialisation et la circulation des hommes, des biens, des langues. Selon François Grosjean (2015), le bilinguisme est « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours ». Il s'agit d'une définition plus vaste que la définition classique qui consiste à faire du bilingue quelqu'un ayant une maîtrise équivalente de deux langues.

Mais quelles sont les perspectives de l'enseignement bilingue ? Tel est le sujet qui nous intéresse lors de nos journées à Badajoz : la langue étrangère devrait premièrement être une langue d'enseignement dans plusieurs domaines d'apprentissage. Il s'agit de veiller à la mise en œuvre de cet enseignement. De ce fait, nous proposons une méthodologie qui priorise l'authenticité des documents fournis aux élèves dans des domaines très variés. Dans cette étude, la séquence proposée vise un apprentissage plus efficace, plus motivant grâce notamment aux technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), à l'introduction de l'interculturel et à la multidisciplinarité.

Le thème du chocolat – fil conducteur de notre étude - peut donner lieu à divers petits projets tels que : créer un livre de recettes au chocolat, faire une exposition sur l'origine et la fabrication du chocolat, etc.

Cette séquence d'apprentissage s'inclut dans un projet pédagogique plus ample et consiste à préparer les élèves à un futur voyage à Paris au *Salon du Chocolat*. Chacun va pouvoir aborder tous les aspects (littérature, cinéma, histoire, musique, etc) liés à ce péché mignon grâce aux intelligences multiples au cours de 6 séances de classe. Ce fil conducteur est un prétexte qui nous amènera à travailler plusieurs contenus tels que les connecteurs logiques d'un texte ou d'un discours prononcé et ainsi pouvoir élaborer des textes oral et écrit cohérents (résumé) pour un niveau A2-B1.

2. SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE: LE CHOCOLAT ET LES INTELLIGENCES MULTIPLES

2.1. LES INTELLIGENCES MULTIPLES, UN OUTIL POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Nous vivons à une époque où l'on voit émerger, d'une façon abondante, de nouvelles méthodes pédagogiques innovantes au service de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, en milieu éducatif, la centration sur l'enseignant a été remplacée par celle sur l'apprenant. Il s'agit d'une focalisation qui valorise les différences individuelles des apprenants, autrement dit, les différences d'intelligence.

De ce fait, de nombreux travaux réalisés autour de l'intelligence¹ ont trouvé leur écho dans l'univers éducatif. Et parmi les principales recherches d'intelligence menées jusqu'ici, nous avons celles de H. Gardner qui nous parle de ce que l'on appelle aujourd'hui, « les intelligences multiples ». Pour lui,

L'intelligence est une aptitude générale que l'on retrouve à des degrés variés chez tous les individus [...] je propose une toute autre approche, fondée sur une vision radicalement opposée de l'esprit et débouchant sur une conception de l'école bien différente. Il s'agit d'une conception plurielle de l'intelligence qui prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et nos styles cognitifs contrastés. (Gardner, 2015, p.36)

2.2. OBJECTIFS

2.2.1. OBJECTIFS DIDACTIQUES

- Parler de ses goûts, de ses impressions et de ses sensations au moment d'une dégustation (**compétence linguistique**).
- Se mettre d'accord avec ses camarades pour réaliser une activité en groupe (**compétences sociales et citoyennes**).
- Savoir synthétiser ses connaissances avec une carte mentale ou une frise historique (**sens de l'initiative et esprit d'entreprise et apprendre à apprendre**).

¹ L'intelligence émotionnelle notamment. Voir les travaux de GOLEMAN.

- Savoir faire le résumé d'un récit.
- Travailler avec les TICE en classe (**compétence digitale**).

2.2.2. OBJECTIFS LINGUISTIQUES

- Les temps du passé (passé composé et imparfait).
- Les connecteurs logiques.
- Les présentatifs.
- Vocabulaire lié aux sensations, au goût.
- Vocabulaire lié au chocolat.

2.2.3. OBJECTIFS SOCIO-CULTURELS (SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE, INTERCULTURELS)

- Connaître une auteure francophone très célèbre et s'initier à la littérature francophone.
- Connaître une chanteuse française.
- Connaître l'histoire du chocolat dans la culture et les pays francophones (**conscience et expressions culturelles**).
- Connaître un film français et l'histoire de son protagoniste.
- Tous ces objectifs sont en étroite relation avec les **compétences essentielles** que la LOMCE définit. Ils ont également été choisis en accord avec le sujet traité dans cette séquence d'apprentissage.

3. DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE: ACTIVITÉS ET OUTILS

3.1. SÉANCE 1: INTELLIGENCES VERBO-LINGUISTIQUE, NATURALISTE, VISUELLE, INTRAPERSONNELLE ET INTERPERSONNELLE

3.1.1. REMUE-MÉNAGE + CHARADE

Une charade est un divertissement verbal qui consiste à faire deviner un mot. Pour cela, on donne des définitions de mots qui coïncident phonétiquement avec les 1^{ères}, 2^{ème} et 3^{ème} syllabes du mot à deviner. Finalement on donne une définition du mot mystérieux.

Sur ce modèle, à **la maison**, élaborer une charade sur le chocolat.

Tableau 1. Charade

Mon premier est le contraire de froid
 Mon second se rabat sur le cou
 Mon troisième est la première lettre de l'alphabet
 Mon tout est adoré par les enfants.

LE CHOCOLAT

Source : création personnelle

Objectifs : décomposer un mot en syllabes ; rédiger une brève définition pour chacune de ces syllabes assimilées à un mot complet ; rédiger une courte définition du mot complet ; analyser les rythmes et les sonorités.

Compétences : expression écrite.

Temps : non défini.

Matériel : exemple donné en cours.

Sources : création personnelle et internet.

3.1.1. IL ÉTAIT UNE FOIS LE CHOCOLAT: ORIGINES, ARRIVÉE EN EUROPE ET INTRODUCTION EN FRANCE À LA COUR DU ROI LOUIS XIII.

Texte² découpé que les élèves (par 2) doivent remettre dans l'ordre grâce aux indices du texte tels que les connecteurs logiques³. Puis lecture du texte dans l'ordre en grand groupe.

Distribution de la photocopie sur l'histoire du cacao/chocolat. Lire et remettre en ordre les paragraphes (chronologie de l'histoire).

Objectifs : travailler les connecteurs logiques et la chronologie d'événements d'un texte. Connaître les origines du chocolat (du cacao) et savoir comment il est introduit en Europe puis en France à la Cour des Rois Louis XIII, Louis XIV et Louis XV – ce dernier étant considéré le plus grand amateur de cette boisson.

Compétences : compréhension écrite.

Temps : 25 min.

Matériel : Photocopie du texte.

Sources : création personnelle et internet (site du Château de Versailles).

² Voir Annexes.

³ Les connecteurs ont été travaillés auparavant. Il s'agit ici d'une révision/approfondissement.

3.1.2. TABLEAU DE JEAN-BAPTISTE CHARPENTIER LE VIEUX « LA TASSE DE CHOCOLAT »

Tableau de Jean-Baptiste Charpentier le Vieux « *La tasse de chocolat* » : en grand groupe, brève description orale du tableau et mobilisation des connaissances sur le cacao à Versailles. Par 2 ou 3, proposer une légende sur le thème du chocolat et Versailles qui pourrait correspondre au tableau en question.

Objectifs : être capable de synthétiser/résumer toutes les informations consultées au cours de la séance ; évaluer la capacité de synthèse des élèves.

Compétences : expression orale (réception, production, interaction), compréhension orale et expression écrite.

Temps : 5 min.

Matériel : peinture visualisée sur le TBI.

Sources : internet (image) et création personnelle.



Illustration 1. La famille du Duc de Penthièvre en 1768 ou La tasse de chocolat. Tableau de Jean-Baptiste Charpentier le Vieux (1728-1806). Huile sur toile – Château de Versailles. Source : <http://www.chateauversailles.fr/decouvrir/histoire/grandes-dates/chocolat-versailles>

3.1.3. ACTIVITÉ/JEU

À l'aide de *flashcards* représentant des objets de la vie courante, les élèves (par 2) doivent élaborer un texte, une histoire courte (3/4lignes) utilisant les connecteurs logiques – certains vus auparavant ou d'autres fournis sur une fiche⁴. Correction puis lecture des textes (en grand groupe).



Illustration 2. Flashcards
Source : cartes du jeu Guess What !

Objectifs : être capable d'écrire une suite de phrases simples cohérentes avec des connecteurs logiques.

Compétences : expression écrite et expression orale.

Temps : 10 min.

Matériel : carte jeu *flashcards*.

Sources : jeu de mime et de pantomime (cartes de devinettes) *Guess What !*, création personnelle.

3.1.4. TÂCHE

Frise historique numérique à concevoir sur le site www.frisechrono.fr : présentation de l'application afin de réaliser l'activité à la maison (à rendre online : délai d'une semaine). Grâce au texte fourni précédemment, les élèves vont élaborer une frise chronologique qui va synthétiser les connaissances ; dates et titres clefs à inclure. Les élèves doivent associer les noms/personnages, les dates et rechercher des images qui puissent illustrer le tout.

Objectifs : savoir construire une frise ; savoir placer des dates et des événements sur une frise ; connaître les périodes de l'histoire du cacao ; évaluer la créativité⁵ des élèves.

Compétences : expression écrite.

Temps : présentation de l'application (5 min.) ; réalisation (non défini)

Matériel : site internet frisechronos.fr

Sources : création personnelle et internet.

⁴ Principe de la classe inversée : les élèves reçoivent les cours sous forme de ressources en ligne grâce au blog/site web du professeur (ou Google Drive) puis, ce qui auparavant était fait à la maison (devoirs, exercices) est fait en classe.

⁵ Voir la vidéo de ROBINSON, K. "Las escuelas matan la creatividad ». Obtenu de <https://www.bing.com/videos/search?q=las+escuelas+matan+la+creatividad&&view=detail&mid=2CFF43FBBCC7B7015B312CFF43FBBCC7B7015B31&FORM=VRDGAR>

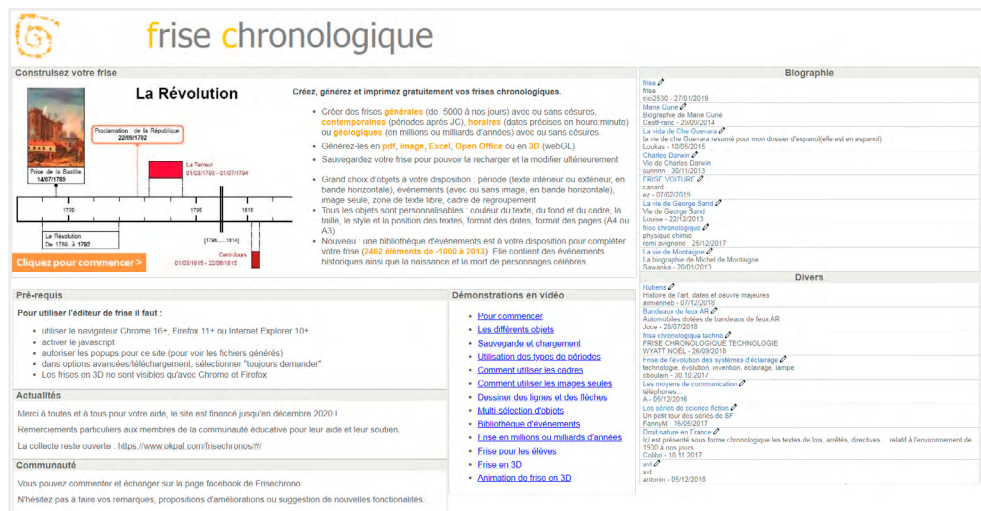


Illustration 3. Site web pour la création de frises chronologiques. Source : <http://www.frisechronos.fr/>

3.2. SÉANCE 2 : INTELLIGENCES MUSICO-RYTHMIQUE, INTERPERSONNELLE ET INTRAPERSONNELLE

Le chocolat : l'éveil de tous les sens...

À l'entrée des élèves en cours, simple écoute de la chanson⁶ *La femme chocolat* d'Olivia RUIZ pour une mise en situation. À la fin de la séance, nous verrons la version karaoké. Avec les paroles de la chanson, d'autres applications pédagogiques sont à élaborer.

3.2.1. VISIONNAGE DES CONSEILS DE DÉGUSTATION DU CHOCOLAT⁷

Découvrir et comprendre par l'expérience la perception des saveurs, des odeurs, des arômes ou des textures alimentaires est un exercice passionnant. Cela éveille tous les sens et peut faire émerger toute une foule d'émotions.

Conseils pour déguster le chocolat : écoute d'une vidéo sous-titrée. Les élèves doivent remplir un tableau sur les différentes phases de dégustation dont il est question.

Projection de la fiche dégustation sur le TBI.

⁶ Voir Annexes.

⁷ (France 2 le 13H). Vidéo sous-titrée grâce à l'application Amara.

Tableau 2. Tableau à compléter

PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3

Source : création personnelle

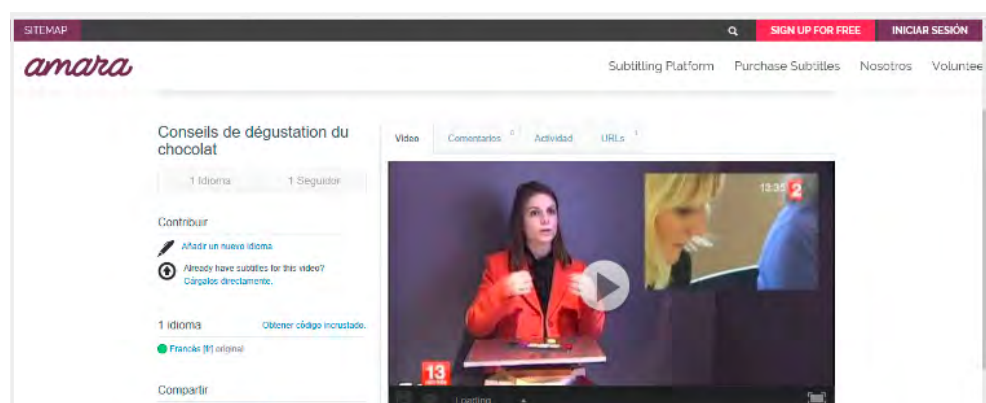


Illustration 4. Site web pour le sous-titrage de vidéos. Source : <https://www.amara.org> (compte personnel)

Objectifs : Comprendre des conseils nécessaires pour une bonne dégustation ; apprendre le lexique des verbes pour la dégustation du chocolat (croquer, laisser fondre et inspirer/expirer).

Compétences : compréhension orale, expression écrite et expression orale.

Temps : 5-10 min.

Matériel : vidéo sous-titrée avec l'application Amara.

Sources : internet (vidéo) et création personnelle.

Puis il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur la perception du **goût** sur la langue (Projection sur le TBI).

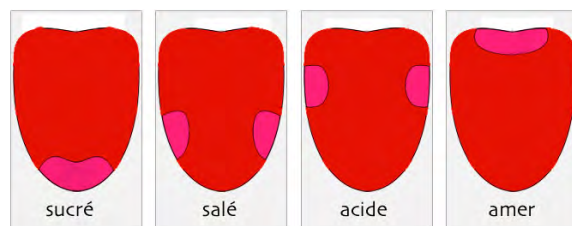



Illustration 5. Perception du goût sur la langue.
Source : <http://www.ethiquable.coop/page-dactualites-mag/deguster-chocolat-tout-art>

ETHIQUABLE



Fiche dégustation chocolat



sucré -





amer -

fondant -




FLORAL

☐ miel
 ☐ fleur




FRUITÉ

☐ fruits rouges
 ☐ fruits jaunes
 ☐ agrumes
 ☐ pruneaux



EPICÉ

☐ réglisse
 ☐ cannelle
 ☐ pain d'épices




GRILLÉ

☐ chocolaté
 ☐ poudre de cacao
 ☐ fruits secs

BEURRE

☐ beurre frais
 ☐ caramel

TERREUX

☐ boisé
 ☐ cuir
 ☐ sous bois

Illustration 6. Perception du goût. Source : <http://www.ethiquable.coop/page-dactualites-mag/deguster-chocolat-tout-art>

244

3.2.2. DÉGUSTATION DE CHOCOLAT « TEST À L'AVEUGLE »

Il est prouvé que tout ce que l'on apprend de façon pratique en expérimentant le plaisir, reste pour longtemps ancré dans la mémoire.

Chaque élève va devoir reconnaître de quel type de chocolat il s'agit et donner pour chaque morceau une caractéristique vue sur la fiche précédente. Ils disposent d'un verre d'eau ainsi que de 4 carrés de chocolat numérotés sur une feuille. Il faut également suivre les conseils de dégustation (étapes) évoqués dans la vidéo de l'exercice précédent.

Distribution du tableau à remplir individuellement par les élèves :

Tableau 3. Tableau à remplir par les élèves.

ORDRE	Type de chocolat	Qualificatif
1		
2		
3		
4		

Source : création personnelle.

En grand groupe, correction ainsi que commentaires/impressions. De quel type de chocolat s'agit-il ? Fruité ? Salé ? Piquant ? Mise en commun des sensations, à l'oral, en grand groupe.

Objectifs : Exprimer des sensations, des états psychologiques agréables ; exprimer le goût.

Compétences : expression et production orale, expression écrite.

Temps : 20-30 min.

Matériel : chocolat à déguster, tableau à remplir (photocopie).

Sources : création personnelle.

3.2.3. KARAOKÉ DE LA CHANSON « LA FEMME CHOCOLAT »

Objectifs : travailler la phonétique du FLE ; apprendre le français en chanson.

Compétences : expression orale.

Temps : 5 min.

Matériel : version karaoké de la chanson.

Sources : internet.

3.3. SÉANCE 3 : INTELLIGENCES VERBO-LINGUISTIQUE, VISUELLE ET VERBO-MATHÉMATIQUE

3.3.1. EXTRAIT ALEXANDRE DUMAS « LE GRAND DICTIONNAIRE DE CUISINE »

CASSEROLE : En France la casserole est plus en honneur que partout ailleurs ; on sait que les Espagnols ne vivent que de chocolat, de garbanços et de lard rance ; les Italiens de macaroni ; les Anglais de roast beef et de pudding ; les Hollandais de viande cuite au four, de pommes de terre et de fromage ; les Allemands de choucroute et de lard fumé. (Dumas, 1873, p.525-526)

Document déclencheur pour lancer le débat sur les stéréotypes et la consommation de chocolat en France et en Europe: est-ce vrai ? Vous pensez que les Espagnols vivent de chocolat ? Et dans d'autres pays d'Europe ?

Objectifs : donner son opinion sur un sujet culturel tel que les stéréotypes et exprimer son accord et désaccord.

Compétences : compréhension écrite et expression orale.

Temps : 10 min.

Matériel : projection sur le TBI de l'extrait.

Sources : internet et création personnelle.

3.3.2. DIAPOSITIVES SUR LA CONSOMMATION DE CHOCOLAT EN EUROPE

Projection sur le TBI des tableaux de statistiques sur la consommation du chocolat en France et plus largement en Europe. Les élèves vont commenter les tableaux puis les analyser.

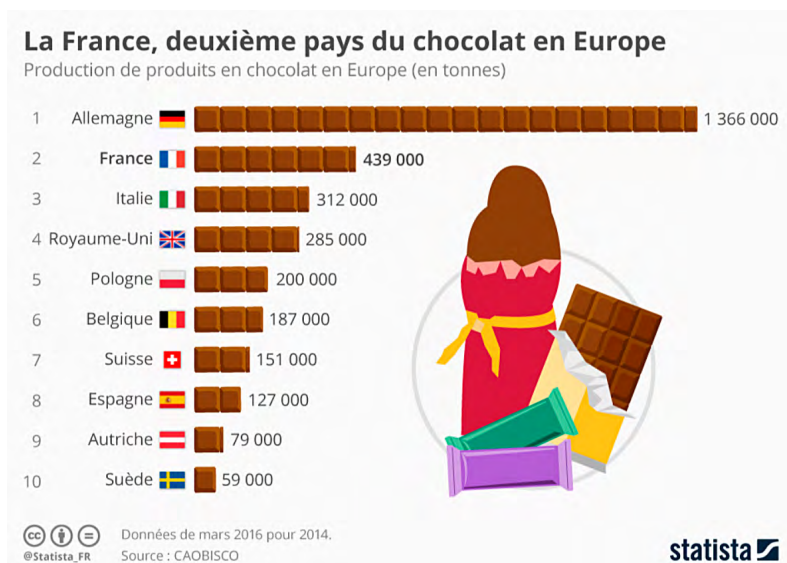
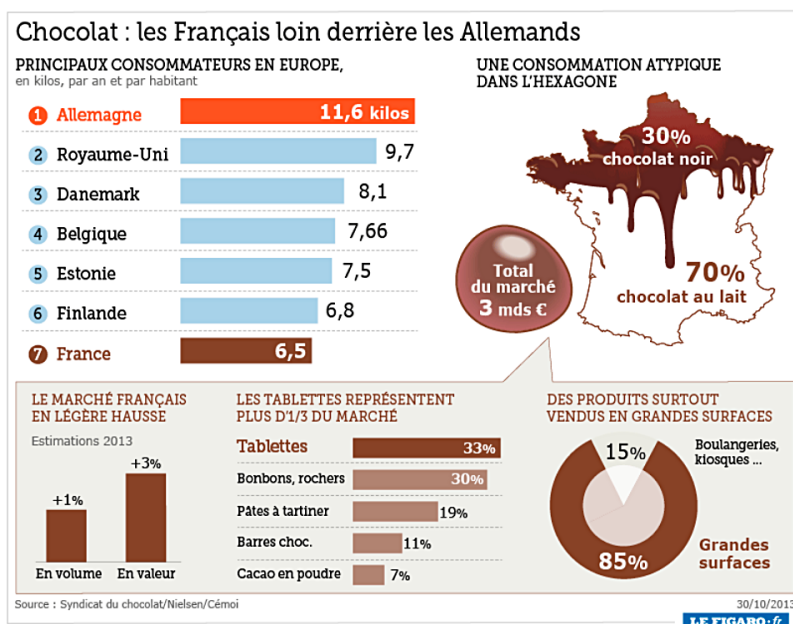


Illustration 7. La France, deuxième pays du chocolat en Europe.

Source: <https://fr.statista.com/infographie/7102/la-france-deuxieme-pays-du-chocolat-en-europe/>Illustration 8. Chocolat: les Français loin derrière les Allemands. Source: <http://www.lefigaro.fr/conso/2013/10/30/05007-20131030ARTFIG00432-les-francais-mangent-deux-fois-moins-de-chocolat-que-les-allemands.php>

Objectifs : Exprimer des quantités (pourcentages, chiffres) ; comprendre l'importance du chocolat en France ; apprendre un vocabulaire spécifique (tablette, rocher, bonbons, pâte à tartiner) ; savoir commenter des statistiques.

Compétences : compréhension écrite et expression orale.

Temps : 15 min.

Matériel : TBI et tableaux de statistiques sur power point.

Sources : internet.

3.3.3. VISIONNAGE DE LA BANDE-ANNONCE DU FILM « CHOCOLAT » SOUS-TITRÉE

Les élèves doivent ensuite présenter l'histoire et les personnages à l'oral puis, grâce à la fiche distribuée, à l'écrit.

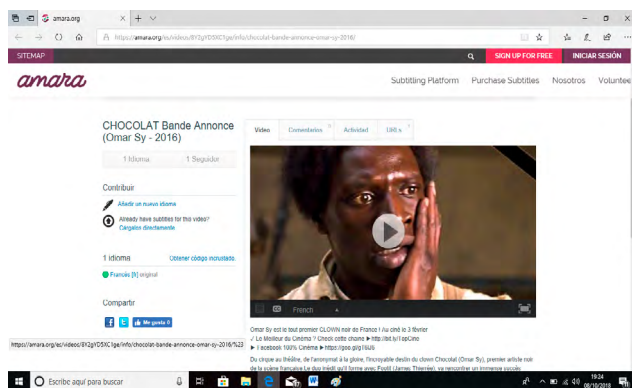


Illustration 9. Site web pour le sous-titrage de vidéo.

Source: <https://www.amara.org> (compte personnel)

Monsieur Chocolat (bande annonce)

Faire une présentation du film «Chocolat», la bande annonce et un résumé.
 (vous pouvez utiliser les informations complétées ci-dessous (exemple))

Identité 1: Monsieur Chocolat
 Identité 2: Footit
 Déroulement de l'action: De quoi s'agit-il? Le film parle de quoi? (à l'oral?)
 Fin de l'histoire: à l'écrit, comment se termine l'histoire?

Monsieur Chocolat

1868 (Cuba), né esclave
 4 novembre 1917 (Bordeaux)
 Rafael Padilla, alias
 CHOCOLAT
 Artiste de cirque

Footit

24 avril 1854 (Manchester)
 29 août 1921 (Paris)
 Tudor Hall, alias FOOTIT
 Artiste de cirque

Caractéristiques des personnages

Illustration 10. Fiche élève Monsieur Chocolat à remplir. Source: création personnelle.

Objectifs : réviser les présentatifs pour décrire des personnages ; insister sur l'utilisation des connecteurs logiques dans le discours écrit et parlé.

Compétences : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite.

Temps : 25 min.

Matériel : bande-annonce officielle du film, application Amara, fiche à remplir.

Sources : internet et création personnelle.

3.4. SÉANCE 4 : INTELLIGENCE VERBO-LINGUISTIQUE

3.4.1. EXTRAIT DU LIVRE D'AMÉLIE NOTHOMB "MÉTAPHYSIQUE DES TUBES"⁸

Lecture d'un extrait du livre d'Amélie NOTHOMB *Métaphysique des tubes* dans lequel elle décrit avec humour ses sensations après avoir dégusté pour la première fois du chocolat à l'âge de 2 ans et demie.

Il s'agit de lire le texte projeté sur le TBI en grand groupe.

Objectifs : lire à haute voix un texte avec fluidité et de manière expressive.

Compétences : compréhension écrite et expression orale.

Temps : 20 min.

Matériel : extrait du livre.

Sources : création personnelle.

3.4.2. LE RÉSUMÉ

Les élèves vont devoir résumer l'extrait de façon individuelle. Pour cela, ils disposent d'une fiche technique intitulée *Le résumé*⁹ qui va les aider dans leur travail.

Objectifs : les temps du passé dans le discours (passé simple, passé composé, imparfait) et présent de narration ; vocabulaire et expressions des sensations causées par la dégustation de chocolat (ça fond, ça tapisse, c'est bon, onctueux, sucré) ; être capable de résumer un texte.

Compétences : expression écrite.

Temps : 30 min.

⁸ Extraits choisis entre les pages 28-36. Voir Références et Annexes.

⁹ Voir Annexes.

Matériel : extrait du livre et fiche technique *Le résumé*.

Sources : internet (fiche) et création personnelle.

3.4.3. TEST CACAO ONLINE

À la maison, les élèves doivent regarder le test cacao online et répondre aux questions pour préparer la séance 5.

Objectifs : s'autoévaluer sur la compréhension écrite ; travailler avec les TICE et approfondir les connaissances sur le cacao de façon ludique.

Compétences : compréhension écrite.

Temps : non défini.

Matériel : ordinateur, site web test cacao online.

Sources : internet.



Illustration 11. Test cacao online. Source: <http://www.cirad.fr/MM/cacao/quizcacao.swf>

3.5. SÉANCE 5 : INTELLIGENCES CORPORELLE-KINESTHÉSIQUE ET INTRAPERSONNELLE

3.5.1. QUIZ FINAL

Quizz final sur le cacao réalisé avec l'application Plickers. Les élèves répondent individuellement aux questions grâce au code QR que chaque élève possède. L'enseignant peut lire les résultats « en direct » sur son smartphone.

Les résultats apparaissent au tableau à la fin du quiz sous forme de statistiques ce qui facilite grandement l'évaluation pour l'enseignant.

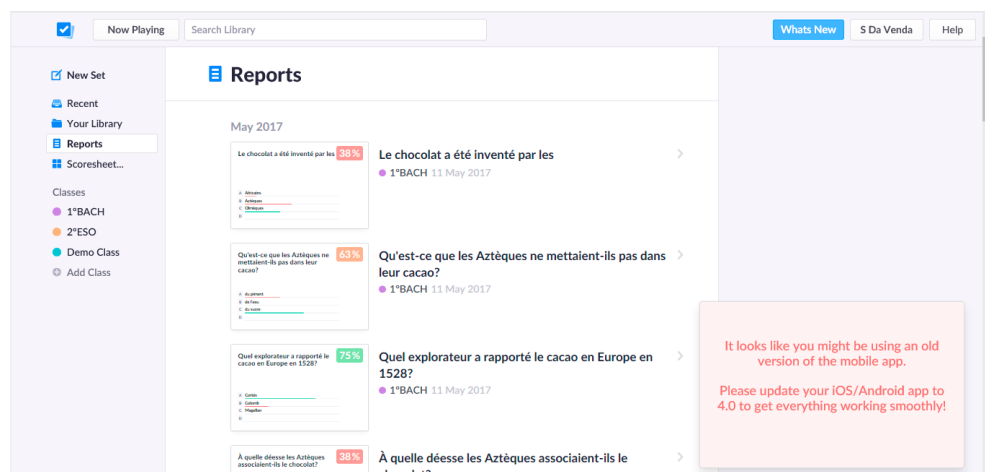


Illustration 12. Application Plickers qui permet d'effectuer l'évaluation du quiz. Source: <https://www.plickers.com/login> (compte personnel)

Objectifs : s'autoévaluer sur le cacao et sur la compréhension écrite ; commenter des résultats ; s'assurer de la bonne compréhension de la part des élèves ; faciliter l'évaluation pour l'enseignant.

Compétences : compréhension écrite et expression orale.

Temps : 15 min.

Matériel : quiz réalisé avec l'application Plickers.

Sources : internet et création personnelle.

3.5.2. ÉLABORATION D'UN BROUILLON POUR LA CARTE MENTALE SUR LE CHOCOLAT

Préparation d'un brouillon pour la carte mentale sur le chocolat de la séance 6 (par 2). Par deux, les élèves doivent lister tous les éléments qui apparaîtront sur la feuille cartonnée.

Objectifs : lister des éléments pour la réalisation d'une carte mentale ; ordonner ses idées ; apprendre à apprendre

Compétences : expression écrite et expression orale (interaction).

Temps : 35 min

Objectifs : synthétiser les connaissances apprises sur le chocolat ; promouvoir le travail collaboratif¹⁰ ; se mettre d'accord et échanger des informations ; prendre des décisions ; apprendre à apprendre.

Compétences : toutes les compétences sont mobilisées puisqu'il s'agit de synthétiser toute l'information reçue au cours de ces 6 séances.

Temps : 40 min

Matériel : feuilles cartonnées A3, crayons de couleurs, feutres, images/photos, colle.

Sources : création personnelle.

3.6.2. AUTO-ÉVALUATION

Les élèves remplissent une grille d'auto-évaluation sur la séquence d'apprentissage.

Il semble important de souligner que les activités sont variées (orales, écrites, jeux) et que les ressources matérielles (papier, livre, ordinateurs) et technologiques (différentes applications TICE) également.

4. CONCLUSION

Enseigner. En se limitant à la définition du dictionnaire – « **faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours** »¹¹ – il semble que l'on pourrait passer à côté de l'essence même de la profession (« le plus beau métier du monde », diront certains) : la transmission du savoir et de la **culture**. Car être enseignant de langue étrangère implique nécessairement le développement chez l'apprenant des aspects multiculturels de la langue qui, dans le cadre d'un enseignement bilingue académique –contrairement au bilinguisme vécu à la maison– ne sont pas suffisamment exploités, bien souvent par faute de temps. Il est important d'apporter de la continuité, de l'intensité et de la durée d'exposition et de l'utilisation de la langue étrangère.

Un changement de perspective est nécessaire car tout apprentissage est tributaire de condition affective favorables, même à l'adolescence. Avec cette séquence didactique,

¹⁰ Voir la méthodologie appliquée par César BONA. Article publié dans le journal EL MUNDO : Un día en el aula con César BONA (03/02/2015).

¹¹ D'après le dictionnaire Larousse online: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseigner/29805?q=enseigner#29705>

nous avons tenté de démontrer qu'il faut bien choisir l'approche instrumentale et communicative employées afin que les élèves puissent apprendre pleinement la langue étrangère (ou langue seconde dans le cas d'un bilinguisme précoce). Nous pensons également qu'il s'agit, de la part des enseignants, de dispenser de l'affectivité c'est-à-dire de faire en sorte de créer un climat de confiance en classe et de favoriser le plein épanouissement des élèves par des tâches qui procurent du plaisir (gustatif, olfactif, etc) tout en apprenant.

5. RÉFÉRENCES

- Bona, C. (2015). *Un día en el aula de César Bona*. Obtenido de <http://www.elmundo.es/espana/2015/02/02/54ce67d3e2704e3f168b457e.html>
- Brodin, E. (2006). *Analyse de Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*. Récupéré sur alsic.revues.org.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Château de Versailles. *Le chocolat*. (s.f.). Obtenido de <http://www.chateauversailles.fr/l-histoire/versailles-au-cours-des-siecles/vivre-a-la-cour/le-chocolat-a-versailles>
- Club des croqueurs de chocolat. (s.f.). Obtenido de <http://www.croqueurschocolat.com/136-2/>
- Cristin, R. (2007). Développer l'enseignement bilingue par les TICE. *Le Français dans le monde*(352), p16-17.
- Diekstra, R. (2013). El aprendizaje social y emocional - Habilidades para la vida. REDES. (E. P. PUNSET, Entrevistador) <https://www.bing.com/videos/search?q=redes+157&&view=detail&mid=CDF33DCCE14FFCFE2EBCDF33DCCE14FFCFE2EB&FORM=VRDGAR>.
- DOE. *Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura*.
- Dossier pédagogique. *Histoire du chocolat*. (s.f.). Obtenido de <https://www.cotedor.be/design%5CCotedor%5Cdossier%20p%C3%A9dagogique%20FR.pdf>
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Vanves: Hachette FLE.
- Fiche de dégustation du chocolat. (s.f.). Obtenido de www.ethiquable.coop: http://www.ethiquable.coop/sites/www.ethiquable.coop/files/fiche_degustation_chocolat_ethiquable.pdf
- Freire, P. (2006). *La pédagogie de l'autonomie* (Vol. Collection Connaissances de l'Éducation). Toulouse: ERES.
- Gardner, H. (2015). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz Eds.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues - Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Le salon du chocolat*. (s.f.). Obtenido de <https://www.salon-du-chocolat.com>
- LOMCE *Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
- Marina, J. P. (2015). *Libro blanco de la profesión docente*. Recuperado de <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesión-docente.pdf>

- Mitra, S. (2016). *Los exámenes ya no sirven, son una amenaza*. Obtenido de http://economia.elpais.com/economia/2016/09/18/actualidad/1474226496_36542.html
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. (UNESCO, Ed.) SEUIL.
- Nothomb, A. (2000). *Métaphysique des tubes*. (L. d. Poche, Ed.) Paris: Albin Michel.
- Pavón, V. (2009). The introduction of multilingual teaching in Andalucía: heading towards a newly proposed methodology. *Journal of Border Educational Research*, 8(1), 31-42.
- Robinson, K. (2009). *Las escuelas matan la creatividad*. Obtenido de <https://www.bing.com/videos/search?q=las+escuelas+matan+la+creatividad&view=detail&mid=2CFF43FBBCC7B7015B312CFF43FBBCC7B7015B31&FORM=VRDGAR>
- Robinson, K. (2010). *Changing paradigms*. Obtenido de <https://www.bing.com/videos/search?q=ken+robinson+changing+paradigms&view=detail&mid=46D0FD74A7F782FDAF2646D0FD74A7F782FDAF26&FORM=VRDGAR>
- Seligman, M. (2015). *L'impuissance apprise*. Obtenido de www.voltairenet.org/article187208.html
- Site officiel Olivia Ruiz. (s.f.). Obtenido de www.olivia-ruiz.com
- Trujillo, F. (2017). *Fernando Trujillo web and blog*. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/category/educacion-bilingue-aicle/>
- Valéry, P. (2002). *Variété III*. (Folio Essai) Paris: Gallimard.

6. ANNEXES

ANNEXE 1. TEXTE SUR L'HISTOIRE DU CHOCOLAT

On le déguste en carré, en mousse, en poudre... Sous tous ses aspects, il reste le produit favori des gourmands. Mais saviez-vous que l'histoire du chocolat remonte à presque 4000 ans et qu'elle est parsemée de légendes intéressantes ? Petit retour en arrière...

L'histoire du chocolat commence sur le continent américain.

Les premiers à consommer le chocolat sont les Olmèques, un peuple installé dans une partie actuelle du Mexique. Cependant, les Mayas sont les premiers à cultiver le cacao. Les Mayas faisaient préparer une boisson très amère en faisant bouillir les fèves du cacao et en y ajoutant de l'eau, du poivre et d'autres épices. Le cacao était considéré comme une offrande précieuse pour les dignitaires décédés lors de leurs funérailles. Il était aussi utilisé à des fins thérapeutiques ou lors de certains rituels comme la purification des jeunes enfants et le mariage. La valeur et les qualités de cette «nourriture des dieux» étaient si appréciées que les Mayas, et plus tard les Aztèques, utilisaient le cacao comme unité de mesure et surtout comme monnaie

pour faire du troc. Par exemple, un lapin coûtait 10 fèves de cacao et un esclave 100 fèves. Le nom de cacao fait également référence à sa valeur monétaire puisque le verbe *cacau* signifiait à l'origine « reporter de ceux qui marchent, travaillent ou cultivent » (*reporter* = échanger, payer).

Entre 800 et 1100 la culture du cacao est assurée par les Toltèques qui vouaient un culte immodéré au cacaoyer, «l'Arbre du Paradis». Mais les Toltèques ont été vaincus en 1325 par les Aztèques qui consommaient eux aussi le *xocoatl*, (boisson chocolatée aux épices piquantes) censé combattre la fatigue. La boisson fortifiante était d'abord seulement réservée aux nobles et aux guerriers car le cacao était un produit précieux. Les Aztèques vénéraient aussi l'ancien roi et dieu mythique toltèque, Quetzalcoatl (divinité barbue représenté par un serpent à plumes), qui, selon la légende était le gardien du cacaoyer, l'arbre qui leur fournissait force et fortune et le jardinier du paradis de Tula, l'ancienne cité toltèque, là où on était riche et on ne manquait de rien.

Mais un jour, un sorcier, Titlacauan, a offert à Quetzalcoatl un breuvage prétendant qu'elle lui donnerait la jeunesse éternelle et le ramènerait au paradis. Mais elle était empoisonnée et a rendu Quetzalcoatl complètement fou. Il a brûlé toutes les maisons et les cacaotiers de son joli pays. Ensuite, il s'est éloigné vers l'est, en direction du soleil levant sur un radeau paré de plumes et entrelacé de serpents. Heureusement, tous les cacaotiers n'ont pas été brûlés et la culture du cacao a pu continuer. Les Aztèques croyaient toujours que Quetzalcoatl allait revenir au Mexique, guéri et l'esprit clair pour leur ramener tous les trésors du paradis. En fait, ils étaient convaincus qu'il allait revenir en 1519, exactement au même endroit que celui d'où il était parti.

Pause de quelques siècles...

En 1502, Christophe Colomb débarquant sur l'île de Guanaja, dans les Caraïbes, est le premier européen à découvrir le chocolat mais s'intéresse peu à ces «amandes».

En 1519, l'explorateur Hernan Cortès met le pied sur les côtes du Mexique. (Vous souvenez-vous de la date et de la prédiction des Aztèques ?). Il est barbu et habillé d'or. Pas étonnant que les Aztèques voient en lui le dieu Quetzalcoatl. Alors, ils lui offrent du breuvage chocolaté et une plantation de cacaoyers. Cortès apprécie ce breuvage et se rend vite compte de l'importance du cacao. Après avoir conquis le pays, il installe des plantations de cacao sur tout le territoire.

Il écrit à l'Empereur Charles Quint :

«Les fèves de cacao sont comme des amandes. Les Indiens les utilisent comme monnaie et comme boisson, qui donne de la force à l'organisme et le protège contre la fatigue».

En 1528, Cortès rapporte les précieuses fèves en Espagne. Les religieuses d'Oaxaca ont l'idée d'ajouter au chocolat du sucre en popularisant ainsi la boisson chocolatée et la rendant plus goûteuse et agréable.

D'abord utilisé à la cour de Charles Quint comme médicament utile pour soigner toutes sortes de maladies et d'infections, le chocolat devient vite une mode au sein de la noblesse espagnole. En un siècle, il séduit les pays d'Europe (la France, l'Italie, l'Allemagne, le Royaume-Uni).

Lorsque le chocolat arrive en France, rapporté par les conquistadors espagnols, il est réservé à la noblesse et la haute bourgeoisie. Les rois et reines de France, de Louis XIII à Marie-Antoinette, apprécient cette boisson chaude qui fait fureur à la Cour. Reconnu pour ses vertus fortifiantes, aphrodisiaques ou énergétiques, sa consommation augmente au cours des siècles avant de se démocratiser pendant la révolution industrielle.

Le chocolat est introduit en France en 1615, lors du mariage de Louis XIII et Anne d'Autriche à Bayonne. Le met, sous toutes ses formes, entre dans les habitudes culinaires de Versailles sous Louis XIV, qui popularise sa consommation à la Cour. Mais c'est Louis XV, au siècle suivant, qui est considéré comme le plus grand amateur de cette boisson à base de cacao. Il arrive que le Roi prépare lui-même son breuvage dans les cuisines de ses Petits Appartements.

Les favorites de Louis XV, dont Madame du Barry, ne se privent pas non plus de ce cocktail exotique, notamment apprécié pour ses vertus aphrodisiaques. A la même époque, les premières machines destinées à fabriquer le chocolat voient le jour, et plusieurs ateliers spécialisés s'installent à Paris.

En 1770, lorsque Marie-Antoinette épouse Louis XVI, elle arrive à la Cour de Versailles avec son propre chocolatier, qui prend le titre très officiel de « Chocolatier de la Reine ». L'artisan invente de nouvelles recettes et mêle le chocolat à la fleur d'oranger ou à l'amande douce. La fève de cacao ne se démocratise qu'au XIXe siècle avec l'apparition des grandes usines, aux noms aussi célèbres que l'Anglais Cadbury ou le Français Menier.

ANNEXE 2. *LA FEMME CHOCOLAT* DE OLIVIA RUIZ

Version originale <https://www.youtube.com/watch?v=gU8ckNkKbDA>

Version karaoké <https://www.youtube.com/watch?v=uJJxWYHtzI0>

Taille-moi les hanches à la hache
J'ai trop mangé de chocolat
Croque-moi la peau, s'il-te-plaît
Croque-moi les os, s'il le faut
C'est le temps des grandes métamorphoses.

Au bout de mes tout petits seins
S'insinuent, pointues et dodues
Deux noisettes, craç! Tu les manges
C'est le temps des grandes métamorphoses.

Au bout de mes lèvres entrouvertes
pousse un framboisier rouge argenté
Pourrais-tu m'embrasser pour me le couper...

Pétris-moi les hanches de baisers
Je deviens la femme chocolat
Laisse fondre mes hanches Nutella
Le sang qui coule en moi c'est du chocolat
chaud...

Un jour je vais m'envoler
A travers le ciel à force de gonfler...

Et je baillerais des éclairs
Une comète plantée entre les dents
Mais sur terre, en attendant
Je me transformerai en la femme chocolat...

Taille-moi les hanches à la hache
J'ai trop mangé de chocolat...



ANNEXE 3. EXTRAIT CHOISI DE *MÉTAMORPHE DES TUBES* D'AMÉLIE NOTHOMB

[...] Deux ans et demi. Cris, rage, haine. Le monde est inaccessible aux mains et à la voix de Dieu. Autour de lui, les barreaux du lit-cage. Dieu est enfermé. [...]

Soudain, le champ de vision se remplit d'un visage inconnu et inidentifiable. Qu'est-ce que c'est ? C'est un humain adulte, du même sexe que la mère, semble-t-il. [...]

Le visage sourit. Dieu connaît ça : on essaie de l'amadouer. Ça ne prend pas. Il montre les dents. Le visage laisse tomber des mots avec sa bouche.

Dieu sait qu'après, le visage essaiera de tendre la main vers lui. Il a l'habitude : les adultes approchent toujours leurs doigts de sa figure. Il décide qu'il mordra l'index de l'inconnue. Il se prépare.

En effet, une main apparaît dans son champ de vision mais – stupeur ! – il y a entre ses doigts un bâton blanchâtre. Dieu n'a jamais vu ça et en oublie de crier.

_ C'est du chocolat blanc de Belgique, dit la grand-mère à l'enfant qu'elle découvre.

De ces mots, Dieu ne comprend que « blanc » : il connaît, il a vu ça sur le lait et les murs. Les autres vocables sont obscurs : « chocolat » et surtout « Belgique ». Entre-temps, le bâton est près de sa bouche.

_ C'est pour manger, dit la voix.

Manger : Dieu connaît. C'est une chose qu'il fait souvent. Manger, c'est le biberon, la purée avec des morceaux de viande, la banane écrasée avec la pomme râpée et le jus d'orange.

Manger, ça sent. Ce bâton blanchâtre a une odeur que Dieu ne connaît pas. Ça sent meilleur que le savon et la pommade. Dieu a peur et envie en même temps.

En un soubresaut de courage, il attrape la nouveauté avec ses dents, la mâche mais ce n'est pas nécessaire, ça fond sur la langue, ça tapisse le palais, il en a plein la bouche – et le miracle a lieu ... [...]

Ce fut alors que je naquis, à l'âge de deux ans et demi, en février 1970 dans les montagnes du Kansai, au village de Shukugawa, sous les yeux de ma grand-mère paternelle, par la grâce du chocolat blanc. [...] portait une enfant sage et contente.

Mes parents stupéfaits virent arriver la grand-mère souriante qui portait une enfant sage et contente.

_ Je vous présente ma grande amie, dit-elle, triomphante.

[...] Mon père et ma mère n'en revenaient pas de la métamorphose : ils étaient heureux et vexés. Ils questionnèrent la grand-mère.

Celui-ci se garda bien de révéler la nature de l'arme secrète à laquelle elle avait recouru. Elle préféra laisser un mystère. On lui supposa des dons de démonologie. Personne n'avait prévu que la bête se rappellerait son exorcisme. [...]

En me donnant une identité, le chocolat blanc m'avait aussi fourni une mémoire : depuis février 1970, je me souviens de tout. A quoi bon se rappeler ce qui n'est pas lié au plaisir ? Le souvenir est l'un des alliés les plus indispensables de la volupté. [...]

Avant le chocolat blanc, je ne me souviens de rien : je dois me fier au témoignage de mes proches, réinterprété par mes soins.

Après, mes informations sont de première main : la main même qui écrit.

ANNEXE 4. FICHE TECHNIQUE : LE RÉSUMÉ

PRÉPARATION

1. Lisez le texte une première fois
 - a) Éliminez les problèmes de vocabulaire en vous aidant éventuellement d'un dictionnaire. Utilisez de préférence un dictionnaire français-français type Petit Robert
 - b) Quels mots connaissez-vous pour vous exprimer sur ce thème ? Faites une liste.
2. Lisez le texte une deuxième fois
 - a) Quelle est la signification du titre ?
 - b) Quelle est la nature du texte ?
 - c) Quelles sont les idées principales de l'auteur ?
 - d) Quelles sont ses idées secondaires ?
 - e) Quels connecteurs logiques sont utilisés pour enchaîner les idées ?
 - f) Analysez votre texte. Remplissez par exemple un schéma comme celui ci-dessous en l'adaptant au texte sur lequel vous travaillez. S'il s'agit d'un texte argumentatif, vous pouvez noter les arguments utilisés. Certaines personnes préfèrent travailler directement dans le texte en utilisant un code de couleurs.

RÉDACTION

- Vous réduisez le texte de l'auteur d'un quart environ (avec une marge de 10%).
- Vous écrivez votre résumé dans le respect du texte d'origine. Si l'auteur utilise par exemple un style d'écriture impersonnel, vous le ferez aussi.
- Utilisez cependant vos propres mots et évitez de reprendre littéralement les formules utilisées dans le texte.
- Vous notez le nombre de mots utilisés en fin de travail.

CONSEILS

- Supprimez les détails secondaires, les exemples, les illustrations d'idées et les répétitions.
- Ne présentez pas le texte et n'utilisez donc pas de formules telles que « l'auteur déclare que ... dit que ... ».
- Ne prenez pas de distance avec le texte. Vous devez produire une version condensée mais fidèle.
- Utilisez le correcteur orthographique de Word !

VÉRIFICATION ET RELECTURE

- Relisez bien votre texte avant de le remettre à votre professeur et assurez-vous que :
- Vous avez respecté l'esprit du texte source.
 - L'ensemble est soigné, clair et concis.

ANNEXE 5. QUIZZ CACAO AVEC PLICKERS

Le mot *chocolat* est d'origine :

- a) espagnole b) maya c) suisse

Le cacaoyer se cultive en zone :

- a) tropicale b) océanique c) méditerranéenne

L'histoire du chocolat commence en :

- a) Amérique b) Europe c) Afrique

Dans quel pays les Européens ont-ils découvert le chocolat ?

- a) en Inde b) en Suisse c) au Mexique

Sur quel arbre pousse le cacao ?

- a) le chocolatier b) le cocotier c) le cacaoyer

Comment s'appelle le fruit qui contient les fèves de cacao ?

- a) caboche b) cabosse c) coque

A quelle déesse les Aztèques associaient-ils le chocolat ?

- a) à la déesse de la fertilité b) à la déesse de l'amour c) à la déesse du foyer

Quel explorateur a rapporté le cacao en Europe en 1528 ?

- a) Cortès b) Colomb c) Magellan

Qu'est-ce que les Aztèques ne mettaient pas dans leur cacao ?

- a) du piment b) de l'eau c) du sucre

10. Le chocolat a été inventé par les :

- a) Africains b) les Aztèques c) les Olmèques

CHAPTER 15

REDESCUBRIR EL ESPACIO HISTÓRICO DE UNA CIUDAD

M^a Dolores Ballesta García and Ángel Muñoz Álvarez
C.E.I.P. La Asunción, Cáceres

Resumen: En este artículo exponemos un ejemplo de lección inspirada en la metodología del Aprendizaje Basado en el Pensamiento, y aplicada al contexto de la enseñanza bilingüe en la Educación Secundaria. La lección tiene como campo de aplicación el área de Ciencias Sociales en segundo de la ESO, un área compleja por su importante carga de contenidos y la necesidad de disponer de unas competencias lingüísticas adecuadas por parte del alumnado. El estudio de la estructura de una ciudad medieval (el casco antiguo de Cáceres) nos servirá de referencia para poder afrontar estas dificultades. Utilizaremos las destrezas del pensamiento analíticas basadas en el todo y las partes, así como rutinas de pensamiento y aprendizaje experiencial con el fin de mejorar la motivación de los alumnos hacia un temario habitualmente duro y árido.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en el Pensamiento, Partes y Todo, Historia medieval.

Abstract: In this paper we expose an example of Thinking-Based Learning lesson applied to the bilingual education in the second grade of the Secondary school. The lesson is carried out in the social sciences field, a complex educational context due to its wide contents and the needs of sophisticated lingual skills in the students. The structure of a typical medieval town (Caceres' Old District) will be useful for this purpose. We will use the analytical thinking skills of the parts and the whole, as well as thinking routines and experience-based learning, in order to improve students' motivation towards a curriculum, commonly considered as hard and dull.

Keywords: Thinking-Based Learning, Parts and the whole, Medieval History.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ENSEÑANZA BILINGÜE, REFLEXIÓN Y DEBATE

Vivimos en la frontera de lo inesperado. Esa es la realidad con la que la escuela actual debe irremediablemente contar en sus planteamientos. En este artículo, intentaremos compartir y contextualizar una experiencia de trabajo, inserta en el proyecto educativo que nuestra escuela está diseñando desde esta frontera de incertidumbre y búsqueda, en la que todos nos situamos.

En el debate general sobre la enseñanza bilingüe se impone la reflexión rigurosa de especialistas y agentes educativos, así como un programa de implementación

ajustado a las necesidades de cada Centro. Desafortunadamente, una precipitada o deficiente puesta en marcha del proyecto puede provocar, como de hecho ocurre, una reacción negativa que prive a los alumnos hoy de relevantes beneficios para su futuro académico y profesional¹. El tema fue tratado con detalle en el IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos bajo el título *El bilingüismo a debate*, cuyas Actas recogen interesantes aportaciones al respecto².

En nuestro caso, abordaremos la problemática específica en el área de Ciencias Sociales en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Dado que la normativa extremeña, en la Orden del 20 de abril de 2017, establece que en la Sección bilingüe la suma de horas impartidas en la lengua extranjera no debe ser inferior a un 20% del horario semanal y recomienda un incremento del porcentaje, aparecen vinculadas al programa materias con un volumen importante de contenidos, como es el caso del área de Ciencias Sociales. Esta situación, creemos, obliga al profesorado a afrontar diversos desafíos:

- Lograr un equilibrio entre los objetivos de la enseñanza bilingüe y los objetivos curriculares previstos en los niveles de Secundaria.
- Establecer un cálculo real del impacto que puede tener en el desarrollo del programa el filtro afectivo³, esto es, las variables afectivas que Krashen (1982) desarrolla y categoriza.
- Acercar los contenidos a la realidad del alumnado de una forma atractiva y motivadora, que vaya más allá del uso del lenguaje visual y el uso de las TICs.

1.2. CLAVES METODOLÓGICAS: HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Desde 2002, año en el que por primera vez fue formulado el marco P21, se ha venido repitiendo en gran variedad de foros y encuentros que la escuela del futuro debe comprometerse con el desarrollo de cuatro habilidades: comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad⁴. La escuela quería formar buenos

¹ Un repaso a las investigaciones realizadas sobre las ventajas cognitivas y sociopedagógicas del bilingüismo puede leerse en Byalistok (2005, 2011), Ardila & Ramos (2007) y Cendoya (2009).

² Ver García, N. y Vinuesa V. (Coord.). (2017).

³ El concepto filtro afectivo fue propuesto por Dulay and Burt (1977) y desarrollado por Krashen (1982), quien clasifica en tres categorías las variables afectivas en la adquisición de una segunda lengua: motivación, autoestima y nivel de estrés (pp. 30-31).

⁴ La definición detallada de estas destrezas y su integración en la educación, así como algunos ejemplos de aplicación pueden consultarse en Germaine, R. et al. (2016).

comunicadores capaces de compartir buenas ideas, lo que implicaba el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y creativo. Las ya tradicionales 4 Cs han inspirado transformaciones profundas que han afectado a la arquitectura tanto física como humana de los Centros, con cambios en los espacios y también en la definición de funciones de los agentes educativos: así, el alumno es protagonista de un proceso de aprendizaje en el que el profesor funciona como guía.

En nuestro caso incorporamos el trabajo cooperativo, el *Learning by doing*, algunas aportaciones del *Visible Thinking*, pero sobre todo realizamos una apuesta importante por el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (en inglés *Thinking-Based Learning* o TBL), una metodología que ha ejercido un fuerte impacto en el centro y que se conjuga perfectamente con los objetivos de la enseñanza bilingüe. Todo ello sin desatender la riqueza de contenidos que el área de Ciencias Sociales facilita en los niveles de Secundaria⁵.

El TBL es una corriente pedagógica que comienza a fraguarse en torno a los años 70 cuando desde la psicología, la filosofía y la educación aparece el discurso sobre el razonamiento informal, instrumento fundamental del pensamiento crítico. A este respecto es obligado mencionar la labor realizada por los investigadores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, con Gardner y Perkins como pioneros; Swartz y su Centro para el aprendizaje a través del pensamiento; Costa y su Centro para “Intelligent Behavior de Cameron Park” de California; o Clark (2009), con su teoría de la arquitectura cognitiva humana y la cognición, y su poderosa caja de pensar.

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento parte de una premisa: todo el mundo piensa, pero ni todos ni siempre lo hacemos con la eficacia, el rendimiento y los resultados que cabría esperar. Y aquí viene la segunda premisa: todos podemos llegar a ser mejores pensadores, si disponemos de las herramientas necesarias y el entrenamiento debido. Además, el TBL se caracteriza frente a acercamientos de otros autores como Lipman o De Bono, por la infusión, esto es, la enseñanza del pensamiento se realiza a través de los contenidos curriculares y los contenidos curriculares son aprendidos a través del acto de pensar con eficacia.

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento aparece así definido por sus creadores en Swartz et al. (2018): “the proficient and strategic application of appropriate thinking skills and productive habits of mind, as needed, to develop thoughtful

⁵ Un enfoque crítico sobre el peso de los contenidos en una educación de calidad se encuentra en Hirsch, E. (2012).

products, such as decisions, arguments, and other analytical, creative, or critical products”. (p.1).

Este tipo eficaz de pensamiento se apoya en:

1. *Destrezas de pensamiento*: Son procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un tipo de pensamiento determinado. Se trata de estrategias aplicadas a través de preguntas (mapa de pensamiento) y visibilizadas a través de organizadores gráficos que educan las habilidades del pensamiento analítico, crítico o creativo.⁶
2. *Hábitos de la mente*: Hacen referencia a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar. Costa (2001, 2009) establece 16 hábitos de la mente, entre los que podemos citar como ejemplo la persistencia, el manejo de la impulsividad o la habilidad para escuchar con empatía y entendimiento.
3. *Metacognición*: El proceso por el que nos hacemos conscientes de la estrategia que hemos llevado a cabo en el acto de pensar, evaluándola y planificando nuestro pensamiento futuro⁷.

1.3. OPORTUNIDADES DEL TBL PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE CIENCIAS SOCIALES

La práctica ha venido a demostrar que la adopción de las estrategias del TBL no solo ayuda a los alumnos a tener un pensamiento eficaz sino que también mejora su competencia comunicativa en general, y el uso de la lengua inglesa en particular. Esta mejora es intrínseca a la metodología, como nos proponemos mostrar a continuación. Tal y como hemos visto anteriormente, una lección de TBL incluye:

1. La co-construcción de un mapa para pensar.
2. La realización de la estrategia de pensamiento a través de grupos colaborativos que van participando en asamblea y cuyo pensamiento aparece visibilizado en organizadores gráficos.
3. La metacognición.

Una vez concluida la lección, los alumnos deben realizar un producto final, generalmente una presentación oral y escrita, que es evaluada mediante rúbricas.

⁶ Encontramos desarrolladas y ejemplificadas estas destrezas en Swartz y Parks (1994).

⁷ Las estrategias empleadas por el TBL en el proceso metacognitivo pueden leerse en Metacognition: Taking charge of our thinking, en Swartz et al. (2008).

Estas son algunas de las oportunidades que la aplicación del TBL puede aportar en la enseñanza bilingüe de Ciencias Sociales:

- Cada una de las estrategias de pensamiento, con sus respectivos mapas de pensamiento y organizadores, incorpora un vocabulario específico con el que nuestros alumnos se familiarizan desde las primeras experiencias en el aula. Términos como *evidence*, *graphical organizer*, *thinking map*, *metacognition*, *brainstorming*, *causal chain* incrementan el caudal léxico del alumno.
- Además, la propia dinámica de aplicación del TBL lleva al uso en el aula de estructuras morfosintácticas implícitas al acto de pensar tales como conditional sentences, passive voice, conectores, etc. que, en estas circunstancias son aprendidas de forma casi espontánea.
- Junto a la fluidez, trabajamos y valoramos la construcción lógica del discurso y la adecuación al tema.
- La mejora no solo se manifiesta en la expresión oral sino también en la escrita. Las destrezas de pensamiento reciben extensiones escritas para las que el profesor dota a los alumnos de un mapa de escritura que organiza contenidos y facilita estructuras.

De este modo una clase en la que se aplica enseñanza bilingüe no solo está procediendo al cambio de lengua vehicular sino a la creación de destrezas fundamentales para el desarrollo de los alumnos. Presentamos a continuación un ejemplo de lección en la que se integran estos enfoques metodológicos basados en habilidades de pensamiento en la práctica de la enseñanza bilingüe.

2. DESARROLLO DE LA LECCIÓN

2.1. INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO

Nuestra experiencia educativa está aplicada en el área de Geografía e Historia, y más concretamente en el currículo de 2º de ESO, dentro de los contenidos vinculados al estudio de la Edad Media: la ciudad medieval y sus estructuras sociales y políticas propias.

2.2. TEMPORALIZACIÓN Y MATERIALES

Nuestra actividad precisa al menos de cuatro sesiones, sin contar las presentaciones de los trabajos de los alumnos, que pueden variar dependiendo de circunstancias y criterios de evaluación que asignemos.

Tabla 1. Temporalización de la actividad.

Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> – Comienzo de la lección. – Preliminares teóricos. Actividades previas. – Organización de grupos. 	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> – Organizadores gráficos. – Presentación de fotografías.
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de la destreza de pensamiento <i>Parts and the Whole</i>. – Reconocimiento de las partes de la ciudad medieval. 	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> – Organizadores gráficos. – Presentación de fotografías
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> – Salida al exterior. – Trabajo de grupos. – Actividades adicionales. – Trabajo de campo (2-3 horas). 	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> – Cámaras fotográficas – Materiales impresos. – Plano de la ciudad.
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> – Exposiciones de los alumnos mostrando distintas partes de la ciudad. 	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> – Pizarra digital para la presentación de fotografías.
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> – Fin de las exposiciones. – Redacción y lectura de las conclusiones de los alumnos. – Proceso de metacognición. 	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> – Pizarra digital para la presentación de fotografías.

2.3. ACTIVIDADES PREVIAS AL DESARROLLO DE LA LECCIÓN

Estamos en el campo de la historia medieval y damos por hecho que los alumnos están mínimamente familiarizados, o cuanto menos preparados, para intuir las temáticas de las que vamos a hablar. Como una primera actividad, podemos usar rutinas de pensamiento. Una rutina recomendable es la conocida bajo el nombre de K-W-L (*What I know; what I want to know; what did I learn*). En ella no necesitamos ninguna referencia o conocimiento previo, partimos de un nivel de inglés accesible y no demasiado especializado para los alumnos, lo que nos permite identificar su grado de conocimiento en la materia, así como su posible destreza en la lengua inglesa.

Otro punto de partida más completo y que nos puede abrir más puertas a la investigación es una comparación entre las ciudades contemporáneas y las ciudades medievales. En una rápida *brainstorming*, repasamos preguntas propias del mapa de pensamiento de la destreza conocida como *Comparar y Contrastar*, extraída del TBL (Swartz y Parks, 1994). *What are the similarities? What are the differences? What are the categories for differences and similarities? Which conclusion can we get?* Las respuestas son todas válidas, pero siempre aparecen algunas similitudes (*Both*

kinds of cities need water supplies, both had strong houses) y otras diferencias (por ejemplo, *ancient towns had walls, and modern towns haven't them*). Es en un segundo momento cuando planteamos cuáles son las similitudes y diferencias significativas, dando alguna razón de peso o planteando cuántos alumnos están de acuerdo con ellas. Por último, la conclusión puede ser sencilla: *Both were places where people lived in order to make their life easier, however ancient towns were surrounded by walls, their streets were narrow and without water, sewers or electricity*.

Estas actividades previas pueden ser desarrolladas en parejas o de forma individual, pero en cualquier caso nos interesa que el mayor número de estudiantes participe en ellas para poder determinar su nivel inicial de conocimientos. Después de estas actividades es recomendable establecer grupos de trabajo de tres personas (evitando siempre que sean cuatro por grupo).

Conviene por último cerciorarse, antes de empezar la actividad, de que los alumnos poseen la competencia adecuada en el uso de determinadas estructuras gramaticales de la lengua inglesa. Concretamente para este trabajo, se requiere el uso del segundo tipo de condicionales (pasado+condicional) para situaciones improbables, y el uso de la voz pasiva para acontecimientos del pasado.

2.4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Una vez concluidos estos preliminares que permiten ubicar al alumno en el tema que nos interesa, pasamos a mostrar las imágenes de una ciudad medieval.

En nuestro caso, trabajaremos a partir de la ciudad de Cáceres, pero puede ser cualquier otra con un casco histórico urbanísticamente distinguible⁸. Interesa, eso sí, una ciudad que pueda ser reconocida fácilmente por el alumno como “antigua” de un primer vistazo. El profesor debe tomar aquí el ejemplo que pueda ser más cercano para su alumno. Aunque Cáceres constituye un modelo de primer orden para una lección modelo, otras muchas como Toledo, Ávila o Zamora, por poner otros ejemplos conocidos, son igualmente válidas: lo que importa es que sea familiar y cercana al alumnado.

Antes de entrar en el análisis de las fotografías, planteamos la metodología con la que vamos a trabajar. Podemos invitar a pensar a los alumnos sobre qué preguntas nos ayudarían a identificar y reconocer las partes de un todo. Empujados por esta

⁸ No interesa tanto un dibujo idealizado de la ciudad medieval. Lo realmente interesante es que vean la pervivencia y el trazado de una ciudad medieval hasta el siglo XXI, y sean capaces de identificarla posteriormente.

dinámica, establecemos con ellos el mapa de pensamiento de esta destreza (Swartz et al., 2008, p.39):

- What smaller things make up the whole object?
- For each part, what would happen if it was missing?
- What is the function of each part?
- How do the parts work together to make this whole object be what it is?

Teniendo en cuenta las anteriores preguntas, les proponemos varias fotos de la ciudad monumental de Cáceres, que permiten mostrar el urbanismo medieval. Todas ellas reflejan el conjunto del barrio antiguo y nunca un edificio aislado o representativo. La clase está dividida en grupos de tres y estos van a trabajar a partir de la rutina de pensamiento conocida como *Think-Pair-Share* (pensar, trabajar en grupo y compartir). Las fotos, planos o mapas están repartidos en sus pupitres o aparecen expuestos en una pizarra digital.

Desarrollamos una primera *brainstorming* a partir de estas fotografías, formulando la primera pregunta del mapa de pensamiento: *qué partes más pequeñas se incluyen dentro del conjunto o el todo*. Por lo general, aparecen, al menos, los siguientes elementos integrantes del paisaje urbano: palacios, iglesias, plazas o lugares abiertos, murallas, fortificaciones y puertas. Mediante sus preguntas y comentarios, el profesor puede ayudar a los alumnos a discernir entre lo que puede ser el elemento de un subconjunto o aquel que se puede integrar en una categoría mayor. Del mismo modo, les guiará, cuando sea necesario, para que localicen distintos barrios en la ciudad.

Es aquí fundamental el uso de cierta dialéctica socrática que nos permita conducir la dinámica de la actividad hacia nuestros objetivos. En este sentido, nos parece conveniente disponer de una batería de preguntas, entre las que destacamos las de elaboración o aclaratorias y las preguntas reto.

Preguntas aclaratorias

- Could you give me more information about...?
- Why are you including this element in this part?
- What do you mean when you say...?
- Could you add more details?
- Could you show us some evidence...?
- What does that involve?
- Why do you think this part is so important?

Preguntas reto

- Your answer makes sense but... is there something that we have missed?
- How many elements could we recognize in this place?
- You have said many elements but... could you add one more?
- Could you tell which one you haven't mentioned yet?
- Where could you include this new element?
- What led you to think that...?
- Could you show us some evidence of what you have said?

Un buen ejemplo para incluir preguntas reto puede presentarse cuando apostamos por aspectos del paisaje urbano menos evidentes y, sin embargo, totalmente imprescindibles. El agua u otros elementos (huertas, jardines) pueden llegar a ser fácilmente descubiertos por nuestros alumnos gracias a las preguntas reto formuladas por el profesor: *All that you said is quite important, but there is one element that has not been mentioned yet, and that is extremely important if you want to keep any human settlement, no matter where. Could you tell me which one?*

Como ejemplo de preguntas aclaratorias proponemos el siguiente caso. Algunos grupos pueden mencionar “townhall” como una de las partes de la ciudad de Cáceres, pero ahí el profesor guía el pensamiento de sus alumnos mediante preguntas aclaratorias. *“Your answer makes sense, but why do you think that our townhall is from the Middle Age? Los alumnos podrían responder: our townhall was built in 1869, and that is not the Middle Age. El profesor continúa entonces: Where do you think people gathered to discuss about the town business, de modo que los alumnos puedan elaborar una respuesta del tipo A public square or a private house would be good enough for that goal...”*

Una vez establecidas las partes de la ciudad, el profesor guía de nuevo el trabajo por medio de las preguntas del mapa del pensamiento. *Let's have a look at one of the elements that you have mentioned. Without this element, medieval towns would have never appeared. Why do you think that they were so important? What would happen if this element was missing?* Cada grupo de forma independiente ofrece su propia respuesta. Esta reflexión, sobre las consecuencias que se derivan de la ausencia de cada una de las partes, conduce a los alumnos a comprender en profundidad la función de cada parte, lo que nos lleva a la tercera pregunta del mapa de pensamiento: *If the part that you are mentioning is so relevant, which is its function then?* Cuando nos encontramos con una respuesta más ambigua, siempre podemos reorientarla hacia otra definición más exacta con otra pregunta aclaratoria o de reto.

Es en este punto donde los alumnos, de forma más o menos intuitiva, pueden reconocer sobre el espacio físico urbano, los elementos de la ciudad medieval; y cuando nosotros guiamos la ampliación y aplicación de su aprendizaje. Cada grupo elige un elemento de la ciudad que le resulte atractivo, sin que se trate de un edificio particular determinado. En ese elemento se van a especializar, y de él van a adquirir toda la información posible. Para ello, van a recibir un nuevo cuestionario del profesor, más especializado en cada una de las partes, y que deben desarrollar en la salida física a la ciudad medieval.

2.5. DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

Como hemos comentado previamente, un aprendizaje experiencial ayuda a una educación más comprensiva y significativa, especialmente en un apartado como la enseñanza bilingüe de la historia. En nuestra lección, una vez que tenemos identificados los elementos de análisis, cada grupo se hace cargo de uno de ellos. La siguiente sesión tendrá lugar fuera de las aulas, en el casco histórico de la ciudad elegida. Cada grupo deberá aportar el máximo de información de su parte, profundizando en las preguntas del mapa de pensamiento y apoyándolo con evidencias fotográficas. Aparte de las preguntas del mapa de pensamiento, siempre hay una lista de tareas extra (ver tabla 2):

Tabla 2. Cuestionario para el trabajo de campo.

- Name at least four representative buildings that belong to the element you study.
- Date these buildings and identify their architectonic styles.
- Talk about their preservation nowadays.
- What would happen if this part was missing in town (as a whole)? (40-50 words)
- What was the function of this part in the medieval town? (60 words)
- Is this part of the town playing the same function nowadays? If it is not, what is its current function? (40 words)
- Parts and the whole: Describe and take pictures from the most important elements of the part of the city you are describing. (150 words)
- Compare and contrast: analyze two buildings (that belong to the part you are describing) that are different enough to compare. (150 words)
- Photography report.

Cada grupo investiga su parte de la ciudad, con sus cámaras de fotos, de forma autónoma, aunque contando siempre con el profesor para aclarar cualquier tipo de duda respecto al cuestionario. Un desarrollo adecuado de la actividad supone que los grupos de alumnos estén entre hora y media o dos horas tomando fotos y rellenando sus formularios. Por otro lado, la salida al casco histórico se puede complementar con otro tipo de actividades que enriquezcan el trabajo de campo y que mencionamos posteriormente en el último apartado.

En las siguientes sesiones y ya de vuelta al aula, cada grupo presenta con detalle los resultados de su investigación ante el resto de los compañeros, y ayuda a los demás grupos a ampliar sus respuestas sobre las partes, los problemas que acarrearía su falta, y la función que cumple en el conjunto de la ciudad. En este momento los grupos abordan la última pregunta del mapa de pensamiento: *How do the parts work together to make this whole object be what it is?* Toda esta información adicional queda recogida en un organizador gráfico en el cual todas las partes estudiadas aparecen representadas (ver tabla 3).

2.6. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La evaluación de la actividad se divide en dos partes. Una primera consiste en la presentación, por cada grupo, de la parte que le correspondía investigar: incluye la entrega del material fotográfico o presentaciones de Powerpoint, y de los organizadores gráficos debidamente completados. Esta parte se evalúa con rúbricas en las que se utilizan los siguientes criterios: a) relevancia de los contenidos presentados –rigor histórico, narración lógica de acontecimientos...–, b) expresión oral en inglés de la presentación –fluidez, ritmo adecuado, capacidad de hablar en público...–, c) reparto adecuado de las tareas entre el equipo y d) calidad y originalidad de los materiales fotográficos presentados en la exposición.

Por último, en una segunda parte, la evaluación se complementa con la elaboración individual de una composición en inglés sobre la naturaleza y elementos de la ciudad medieval de Cáceres que permite reconocer el alcance del aprendizaje de cada alumno. Presentamos dos ejemplos de esa evaluación, del trabajo en grupo e individual en las tablas 3 y 4.

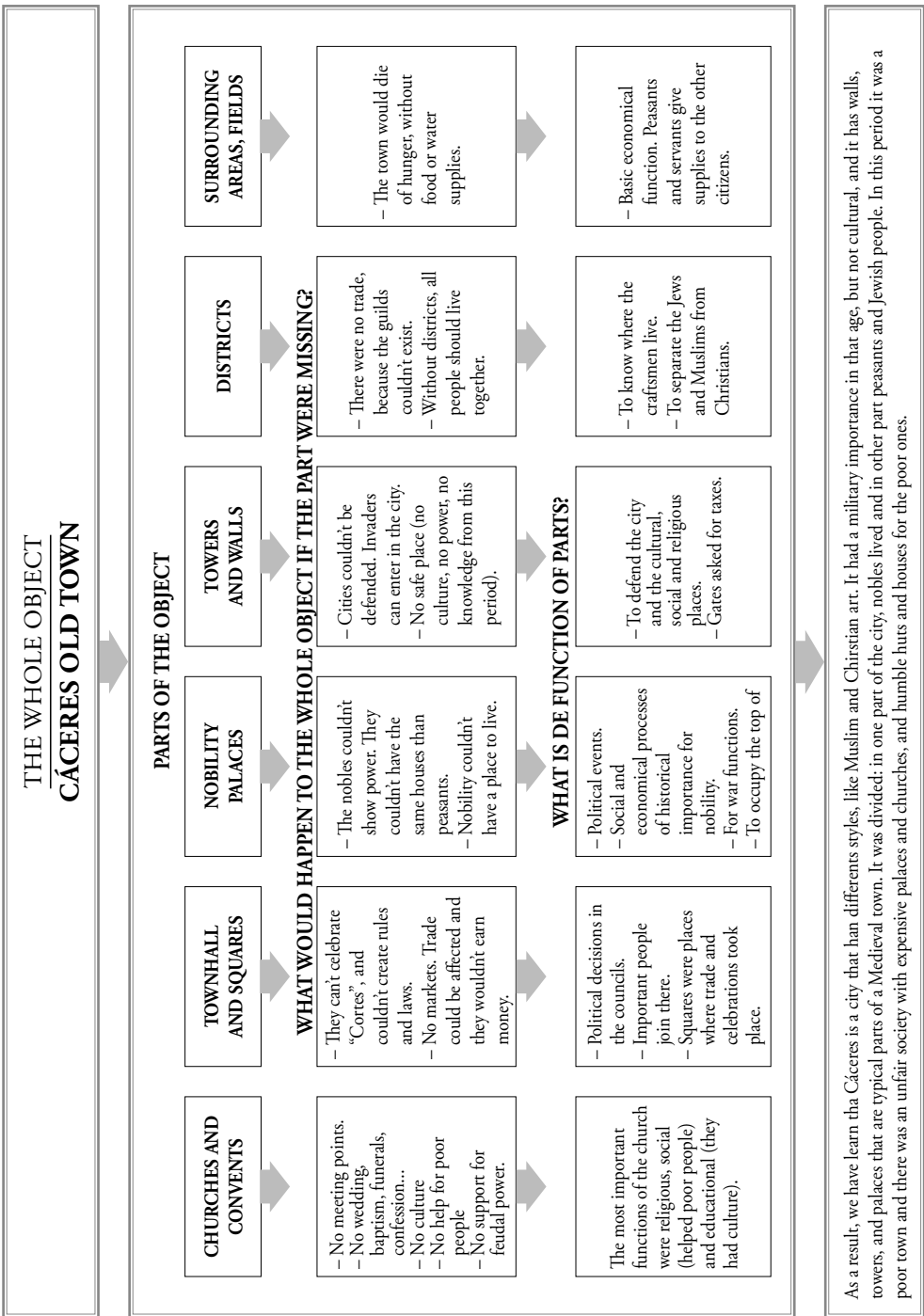


Tabla 4. Some writing extension, reported from the students' answers.

Cáceres is a good example of medieval town, so we can see perfectly in Cáceres all the parts of any medieval town. We can divide Cáceres in these parts:

- **The walls and the towers.** The Medieval Age was an age of wars so the towns needed protection. In Cáceres due to the different ages we have towers and walls made up of different materials and in different ways of construction depending on who built it (Roman, Muslims, Christians...). Its main function was to protect the city. And if they didn't exist, Cáceres couldn't exist as a medieval town.
- **The gates.** The function of the gates was to control the entering of foreign people in the town, and it was also the place where citizens asked for taxes if merchants wanted to sell something in the town market.
- **The churches.** Religion was a very important part in the lives of the people in the Medieval Age, so we have religious evidence not only in churches, but also in many convents and statues. Its main function was to have a place where practice religious and the convents also did social help, helping the poor people. If these buildings didn't exist, the Catholic church couldn't have so much power and the people couldn't practice their religion.
- **The palaces.** In every medieval town there were nobles that defend the inhabitants. These palaces were their houses. So if there weren't palaces, there were not nobles and the city couldn't be defended.
- **The townhall.** It was the political center of every town and worked as a court also. The function was administrative and if the town hall didn't exist, there would be no order or laws in Cáceres.
- Finally we have to talk about the **surrounding areas.** If this part didn't exist, people couldn't survive in the town. Peasants produced food and brought water to the town, from the closest fields and rivers.

2.7. EXTENSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO

La riqueza de la actividad no se reduce al mero desarrollo de la lección a partir de la destreza de pensamiento. Existen posibles extensiones que permiten una ampliación de contenidos o un reaprovechamiento práctico de lo aprendido.

- *Touristic guides for exchange students.* Esta actividad ha sido desarrollada en varias ocasiones, para convertir a los alumnos en auténticos guías turísticos de la ciudad. Una vez que adquirieron una competencia adecuada sobre las características y naturaleza de la ciudad medieval, aprovecharon sus conocimientos para explicar la parte antigua de la ciudad en inglés a grupos de intercambio que llegaron a nuestra escuela, concretamente un grupo de alumnos estadounidenses en el 2014, y otro grupo en el 2017, pertenecientes a un proyecto de Erasmus+ en el que colaboraban Alemania, Finlandia y Gran Bretaña. Todos los guías

habían participado en la actividad del *Todo y las Partes* de la ciudad medieval, y explicaban con rigor la parte de la ciudad que habían estudiado en su día.

- *Exhibiciones de esgrima y armamento medieval*. Siempre que se sale al exterior, podemos contar con un enriquecimiento de la lección, en forma de experiencias y prácticas distintas. En dos ocasiones contamos con una demostración práctica de armamento militar medieval proporcionado por la orden de los Fratres de la Espada. Esto permite un descanso durante el desarrollo del trabajo de campo y al mismo tiempo resulta una actividad llamativa para los alumnos. Igualmente, la visita a museos arqueológicos, la explicación de edificios emblemáticos de la ciudad o de la historia local no solo no está reñida con la actividad, sino que muchas veces permite dar información relevante a los distintos grupos de trabajo.
- *Desarrollo de otras destrezas de pensamiento*. La salida a la parte antigua permite el desarrollo de otras destrezas de pensamiento, como por ejemplo *Comparar y Contrastar*, ya citada anteriormente. La presencia de distintos estilos arquitectónicos en edificios emblemáticos de la ciudad facilita, por ejemplo, hacer una comparación adecuada entre iglesias, palacios y fortificaciones de unos estilos u otros. Esto puede desarrollarse de forma escrita (con un organizador gráfico) o, si la comparación no precisa demasiados detalles, con alguna explicación del profesor y alguna brainstorming oral al grupo encargado de esa parte de la ciudad.

COMPARE AND CONTRAST THINKING MAP

- What are the similarities?
- What are the differences?
- Which are the most important?
- What categories can we get for them?
- What conclusion can we draw after that?

Fuente: Swartz y Parks (1994).

3. CONCLUSIONES

En resumen, el artículo que hemos presentado supone un intento de responder a dos líneas estratégicas aplicadas de forma conjunta en el Centro y que han resultado ser, no solo compatibles, sino altamente fecundas: una apuesta por la mejora en el aprendizaje de idiomas acompañada de metodologías innovadoras, basadas concretamente en habilidades de pensamiento.

En primer lugar, la aplicación de la destreza de pensamiento conocida como las *Partes y el Todo* se revela como una magnífica oportunidad para desarrollar el pensamiento analítico en grupos colaborativos, al tiempo que facilita un intercambio comunicativo en lengua inglesa de alto nivel. La realización de parte de esta experiencia de pensamiento fuera del aula, en un contexto familiar y atractivo, resulta notablemente motivador para el alumno, que se convierte en protagonista y creador de su aprendizaje.

Por otra parte, en el diseño de la experiencia educativa se ha intentado tener en cuenta los requisitos de las 4 Cs:

- a) Como hemos tenido oportunidad de comprobar, se trata de un proyecto en el que la comunicación tiene gran relevancia: exposición oral sobre el campo, exposición de los grupos de alumnos, organización coherente de contenidos. Todo ello haciendo uso de la lengua inglesa.
- b) El pensamiento crítico viene desarrollado por la propia destreza de pensamiento las *Partes y el Todo*, que si bien corresponde a la esfera del pensamiento analítico, constituye un paso indispensable y previo a aquel.
- c) La colaboración. Todas las fases de esta experiencia educativa están marcadas por el trabajo colaborativo, que incluye la distribución de tareas, secuenciación y temporalización, recopilación de materiales y exposición conjunta.
- d) La creatividad, que se expresa en la presentación del producto final, donde los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar de forma autónoma sus contenidos, realizando aquellos que consideren más significativos.

Incidimos por último que este tipo de prácticas no son concluyentes ni definitivas. Están en continuo proceso de adaptación al alumnado, evolución y mejora de sus contenidos, como nosotros mismos hemos percibido en tan solo cuatro años de aplicación. Pero sí tenemos la esperanza de que se generalicen y ayuden a modificar la posible visión negativa de unas Ciencias Sociales bilingües demasiado estáticas y arduas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, A. & Ramos, E. (2007). Bilingualism and cognition: the good, the bad and the ugly of bilingualism. En A. Ardila & E. Ramos (Eds.), *Speech and language disorders in bilinguals* (pp. 213-234). New York: Nova Science Publishers.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25 (2), 99-114.

- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 417-432). New York, USA: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65 (4), 229-235.
- Cendoya, A. (2009). Bilingüismo y cerebro: Implicaciones para la educación. *Psicología Educativa: Revista de los psicólogos de la educación*, 15 (1), 39-44.
- Clark, L. (2009). *Where thinking and learning meet*. Victoria, Australia: Hawker Brownlow Education.
- Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Orden de 20 de abril de 2017 por la que se regula el programa de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se establece el procedimiento para su implantación en las diferentes etapas educativas. DOE, 3 de mayo de 2017, núm. 83, pp. 13685-13728.
- Costa, A. (Ed.). (2002). *Developing minds*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum development.
- García, N y Vinuesa, V. (coord.) (2017). *El bilingüismo a debate. Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe* en Centros Educativos, Madrid, octubre 2017. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10115/15168>
- Germaine, R., Richards, J., Koeller M. y Schubert-Irastorza, C. (2016). Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9 (1), 19-29.
- Hirsch, E.D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid, España: Ediciones Encuentro.
- Swartz, R., Costa, A, Beyer, B, Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *Thinking-based learning*, New York, USA: Teachers College Press.
- Swartz, R. y Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking in the content instruction*. Pacific Groove, USA: Critical Thinking Press & Software.

CHAPTER 16

TRABAJO COLABORATIVO, CONTENIDOS DIGITALES Y EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

**M^a Isabel Acero Fernández, Antonio Carrasco Berrocal
and Alejandro Tostado Díaz**
I.E.S. Rodríguez Moñino, Badajoz

Resumen: La implantación de un modelo de centro bilingüe que brinde una enseñanza de calidad es el gran reto de las secciones bilingües actualmente. Por ello, consideramos que se ha de partir de la noción básica del refuerzo de la Competencia Comunicativa. Este enfoque ayuda a los alumnos en la adquisición de la competencia lingüística necesaria en la lengua meta para que, de esta manera, puedan hacer conexiones en distintos contextos globales, permitiendo que su aprendizaje se pueda aplicar de forma sencilla y eficaz a la realidad cotidiana.

Nuestro objetivo es dotar a los alumnos de las herramientas lingüísticas y conceptuales necesarias que les permitan desarrollar sus competencias comunicativas tanto en un contexto académico como profesional. En el I.E.S. Rodríguez Moñino, centro pionero y de referencia en Enseñanza Bilingüe en Extremadura, apostamos por el trabajo colaborativo no sólo entre los profesores que imparten AICLE, sino también, de manera extensiva, entre todos los profesores del centro. De igual modo, nuestras metodologías incluyen el trabajo colaborativo del alumnado y distintos tipos de evaluación (inicial, formativa, sumativa, autoevaluación) y reflexión.

Si queremos reforzar las competencias de “aprender a aprender” y la competencia digital, hemos de salir de la zona de confort de la metodología tradicional y promover una metodología que fomente la autonomía, el trabajo en equipo, los distintos ritmos de aprendizaje e intereses personales, etc. Herramientas como Google Classroom o Padlet y aplicaciones como BookCreator permiten que los alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, insistiendo en la importancia del aprendizaje activo.

Palabras clave: competencias, colaboración, evaluación, reflexión.

Abstract: The implementation of a bilingual teaching model that puts forth a scheme for quality education is the great challenge of our Bilingual Program at present. Therefore, we consider that we should start from the basic notion of the reinforcement of the Communicative Competence. This approach is believed to help students in acquiring the necessary linguistic competence in the target language so that they can make connections in different global contexts, allowing their learning to be applied in a simple and effective way to their everyday lives.

Our goal is to provide students with the necessary linguistic and conceptual tools that allow them to develop their communicative skills both in an academic and professional environment. At the I.E.S. Rodríguez Moñino, a pioneer and reference school in Bilingual Teaching in

Extremadura, we bet on collaborative work not only among the teachers who teach CLIL, but also, in an extensive way, among all the teachers working there. In the same way, our methodological approach includes the collaborative work of the students and the different types of assessments (initial, formative, summative, self-assessment) and reflection.

If we want to strengthen the skills of “learning to learn” and the digital competence, we must leave the comfort zone of a traditional methodology and promote a sort of methodology that encourages autonomy, teamwork, different learning paces and personal interests, etc.

Learning tools and apps such as Google Classroom, Padlet and BookCreator allow students to reflect on their learning process, making them fully aware of the importance of active learning.

Key words: competence, collaboration, assessment, reflection

1. INTRODUCCIÓN

¿Quiénes somos y cómo surge la enseñanza bilingüe en nuestro centro?

Pertenecemos al I.E.S. “Rodríguez-Moñino” de Badajoz, un instituto pionero en la implantación de la enseñanza bilingüe en Extremadura. Nuestra Sección bilingüe inició su andadura en el curso 2004-2005, gracias al afán colaborador de un puñado de compañeros que se entregaron a la causa con una gran dosis de entusiasmo y los recursos de los que podíamos disponer en esos momentos.

Desde el principio, se tuvo claro el propósito que nos animó a emprender esta desafiante aventura, que no era otro que el compromiso de proporcionar este tipo de enseñanza a una masa incipiente de alumnos que la demandaba, con la convicción de que era posible avanzar en esa línea, trazada ya en algunos centros de primaria por el acuerdo adquirido entre estos centros e instituciones como el British Council.

Se podría decir que el mencionado acuerdo de cooperación internacional, del que gozaban algunos centros de primaria, así como la expansiva proliferación de academias de inglés fueron los gérmenes que crearon una población estudiantil, con inquietudes lingüísticas cada vez más apremiantes y demandantes de una vía de ensanche en la continuidad de sus estudios académicos, que no podían verse interrumpidos al llegar a la enseñanza secundaria.

La formación previa de nuestros alumnos, junto con la exigencia de una sociedad en la que cada vez era más patente la necesidad de fomentar el plurilingüismo, con su componente de conocimiento y respeto por la multiculturalidad, resultaron ser las piezas claves para que se pusiera en marcha el motor de la Sección Bilingüe en nuestro centro.

Ya sólo faltaba contar con el compromiso humano que permitiera su previsible aplicación experimental y posterior implantación.

Este tipo de iniciativas siempre necesitan un alma máter que se encargara de poner en marcha la iniciativa y desarrollara las labores necesarias de coordinación, que en nuestro caso fue nuestra compañera Carmen Fernández, que dotó a nuestro proyecto de personalidad propia y veló por mantener encendida la llama del entusiasmo, a pesar de las dificultades que sin duda surgirían.

2. EVOLUCIÓN

Efectivamente, en estos 14 años de andadura hemos ido acumulando una experiencia que nos ha resultado útil para ir afrontando los retos que hemos ido encontrando por el camino.

A las tareas propias de administración y gestión del programa bilingüe, para cuyo desarrollo se contaba con una normativa todavía en ciernes, se unían trabas que surgían en el propio entorno del centro, como la reticencia de parte del claustro por el posible proceso de categorización o “segregación” de alumnos que la sección pudiera ocasionar, además de otras dificultades añadidas, relacionadas con la disponibilidad y/o disposición de personal docente, con la necesaria cualificación académica para formar parte del programa bilingüe y su correspondiente habilitación para impartir materias en los ámbitos en los que se desenvolvería la enseñanza bilingüe. Todo ello determinaría a la postre el trazado que se le iba dando a medida que avanzaba cada curso.

Las dos materias que formaron el corpus original en nuestro organigrama fueron Geografía e Historia y Ciencias Naturales, ya que entendimos que eran las que, por contenido y aplicación, se prestaban mejor al enfoque bilingüe que se le pretendía imprimir. Se añadieron posteriormente, cumpliendo un papel relevante, las de Música y Artes Plásticas.

Afortunadamente, durante los primeros años de implantación de nuestra sección contamos con la presencia de profesionales especialistas en estas materias, con la titulación exigida en esos momentos para poder impartirlas dentro del programa.

No fue sin dificultad que se puso en marcha un ambicioso plan que pretendía cubrir las necesidades que afrontara el proyecto. Para empezar, no existían todavía referentes bibliográficos que ayudaran a la elaboración precisa de un programa en inglés para dichas asignaturas que, a la vez que recogiera el currículo oficial propuesto

por las administraciones educativas, aportara el enfoque bidimensional que le proporcionara esta nueva forma de impartirla. Era necesario, además, encontrar contenidos extras relacionados con la amplia cultura anglosajona, que completaran aquellos prescritos por las autoridades educativas.

En este aspecto, y antes de que las editoriales decidieran tomar cartas en el asunto -a la luz de un proyecto cuyo grado de factibilidad no se percibía claramente a corto plazo-, hay que señalar que fueron los propios especialistas de las asignaturas los que se encargaron en un principio de la elaboración de su propio material, tomando como referencia textos del ámbito angloparlante, adquiridos en los viajes que se realizaban al exterior, a la vez que se trasvasaban los contenidos de las unidades que componían el texto en español directamente al idioma inglés, con la ayuda de los profesores del área lingüística y la inestimable implicación del auxiliar de conversación de turno que nos proporcionaba la administración.

Este tipo de empresa sembró las bases de un proyecto que tuvo su principal garante de eficacia en el espíritu colaborador de los miembros que componían la sección.

2.1. OTRAS DISCIPLINAS QUE HAN FORMADO PARTE DE LA SECCIÓN

Habría que mencionar que, a lo largo de los años, esta tarea de colaboración entre compañeros se extendió de manera progresiva a un numeroso elenco de asignaturas, que empezaron a formar parte de nuestra sección bilingüe y que han jalonado su trayectoria, enriqueciendo su variada oferta año tras año.

De entre ellas destacaremos, por su singular y decisiva presencia durante todos los años desde su implantación, como se ha mencionado anteriormente, la asignatura de Música, que con el entusiasmo añadido de su profesora titular durante todo este tiempo no sólo ha contribuido a la estabilización de la sección sino que ha colaborado en cuantos eventos ha organizado la sección de nuestro instituto, dejando una huella indeleble en la formación bilingüe de nuestros alumnos a través de las iniciativas llevadas a cabo.

La asignatura de Tecnología también ha formado parte inherente de nuestra oferta académica en inglés durante años, hasta que recientemente, debido a procesos de modificaciones que alteran su configuración específica para cada curso, dejó de proponerse por falta de especialista cualificado.

Otra asignatura damnificada en este proceso, que afecta a la disponibilidad de los centros para contar con los especialistas habilitados, -o relacionado directamente

con la necesaria disposición de sus titulares a impartirla—, es la de Artes Plásticas, que ha formado parte desde los inicios de nuestra sección, contribuyendo también al enriquecimiento de la formación de nuestros alumnos en esta disciplina.

La misma suerte corrieron asignaturas como Física y Química, Matemáticas, Educación para la Ciudadanía y Educación Física que el año pasado formaba parte también de la sección. Todas ellas han imprimido un elevado grado de heterogeneidad a nuestra sección y han contribuido, a lo largo de los años a generar un extra de motivación en nuestros alumnos.

A cambio, —de acuerdo, como decíamos, con la disponibilidad y compromiso de los especialistas de cada materia susceptible de formar parte de la sección— no dejan de incorporarse otras nuevas que, sin duda, contribuirán a la formación proporcionada en nuestro centro, como sucede en el curso presente con la asignatura de Economía.

Todo ello nos obliga a reinventarnos cada curso con la intención de continuar estando al nivel que marcan nuestras expectativas, cuyo punto de inflexión lo marcan la propuesta de asignaturas, así como su grado de aceptación dentro del organigrama de nuestro centro y, sobre todo, la posibilidad de contar con los medios materiales y humanos para seguir ilusionando con nuestro proyecto, que siempre se ha caracterizado por un ambiente encomiable de colaboración mutua entre los tripulantes, comprometidos en la tarea de llevar esta nave al puerto que se merece y donde la empujan los vientos de cambio que impone la sociedad globalizada.

3. TRABAJO COLABORATIVO

La sociedad actual, globalizada, plurilingüe y dinámica, exige nuevas formas de organización y gestión entre las que destaca la colaboración y el trabajo en equipo. Sagol (2011: 26) define el trabajo colaborativo como “una actividad sostenida por un grupo de personas que realizan diferentes tareas con el objetivo común que depende de todas ellas”. El objetivo de esta colaboración es el desarrollo del currículo y la construcción colaborativa de conocimientos, incentivando el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interacción de distintas personalidades, conocimientos, destrezas y esfuerzos.

Esta estrategia colaborativa, que se aplica en la sección bilingüe del I.E.S. Rodríguez Moñino, se justifica de diversos modos:

- Se trata de una estrategia motivadora para docentes y alumnos.

- Mejora la convivencia en el aula ya que permite a los alumnos con más dificultades aprender de sus compañeros y aportar otras habilidades. Por otro lado, a los que tienen más capacidad les ofrece la posibilidad de ejercer como profesores de sus compañeros.
- El marco legislativo vigente recomienda la colaboración. Así, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) recoge en su preámbulo la necesidad de orientar el aprendizaje hacia la adquisición de competencias clave. Estas competencias se trabajan de forma transversal en todas las materias, pero no siempre resulta fácil en un instituto de secundaria dada la estructura organizativa muy compartimentada. Son las siguientes:
 1. Lingüística.
 2. Matemática, científica y tecnológica.
 3. Digital.
 4. Aprender a aprender.
 5. Social y cívica.
 6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
 7. Conciencia y expresiones culturales.
- La LOMCE, en el artículo 26 del capítulo III, establece también que los centros favorecerán la capacidad de aprender por sí mismos en los alumnos y promoverán el trabajo en equipo de los docentes.
- La Orden ECD/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, ESO y el Bachillerato, afirma que “la coordinación entre docentes permite progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento y permite abordar el tratamiento integrado de las competencias”.
- La estrategia colaborativa de nuestra sección bilingüe incorpora el uso de las TIC y el bilingüismo como herramientas básicas para la adquisición de otros conocimientos.

Con el objetivo de hacer de nuestro instituto un entorno colaborativo, se han llevado a cabo varias actuaciones en los últimos años:

- Se establecieron clases de desdoble, auspiciadas por la favorable disposición del equipo directivo, en las que la mitad del grupo permanecía con el profesor titular de la asignatura haciendo tareas prácticas y la otra mitad realizaba labores de refuerzo centradas en la adquisición de vocabulario específico. También se

trabajaba la familiaridad con las estructuras propias que emanaban del contenido de los temas estudiados, para, de esta forma, facilitar una mejor comprensión, dándole un enfoque de carácter comunicativo a la asignatura, utilizando el lenguaje como vehículo de conocimiento y herramienta de trabajo en ámbitos diversos, en aplicación de la metodología que con el tiempo vino a denominarse AICLE, pero que la necesidad hizo que pusiéramos en práctica casi de manera intuitiva.

- Por supuesto, la organización de las clases y la parcelación de contenidos a impartir exigía un nivel de coordinación que hacía imprescindible la colaboración interdepartamental a través, no sólo de la reuniones establecidas a tal efecto en nuestros horarios semanales, sino contando en todo momento con la disposición de los profesores responsables de las distintas tareas, cuya labor conjunta se evidenció en la elaboración del material que complementaría o se transformaría en las propias unidades didácticas a utilizar en la impartición de clases.
- Como muestra de esta colaboración interdisciplinar, y en relación directa con la confección de material dedicaremos más adelante un apartado especial a una iniciativa que trasciende la transversalidad profesor-alumno, ya que tiene la originalidad de contar con la participación del alumnado en su elaboración a través de la aplicación denominada “BookCreator”, contribuyendo a jugar un papel decisivo en su grado de motivación e implicación en el proyecto.
- En consonancia con esa línea de trabajo colaborativo emprendido entre los departamentos de nuestro centro, la Sección Bilingüe también ha formado parte, en el apartado de traducción, del equipo encargado de diseñar una aplicación para móviles y tabletas con sistema Android, sobre los monumentos de la ciudad de Badajoz que actualmente puede visitarse en la dirección <http://badajozcity.es/>. En ella se incluyen audio-guías, imágenes, rutas e información general sobre cada monumento en cuestión. Una vez concluida, se podrá descargar desde el siguiente enlace: https://play.google.com/store/apps/details?id=appinventor.ai_rodriquezmoninoinstituto.BadajozCity.
- Otro ejemplo de trabajo colaborativo, en este caso entre docentes y alumnos, es la publicación de la revista *Moñino Times*. Participando activamente en los planes de fomento a la lectura llevados a cabo en nuestro centro, desarrollamos este proyecto que nació justo con la implantación de la Sección Bilingüe. Se trataba de una revista bilingüe inglés-español, que en su primera edición recibiera el premio a la mejor revista escolar otorgado por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

La publicación surgió como fruto del trabajo conjunto entre alumnos y profesores que –con unos contenidos, actualizados cada curso por iniciativa de sus colaboradores, y con un diseño que pretendimos resultara novedoso y atractivo para el lector adolescente–, ha venido publicándose durante todos estos años, recogiendo aportaciones que han enriquecido su vocación internacionalista, convirtiéndose en los últimos números en una revista multilingüe que da cabida a las otras lenguas presentes en nuestro centro. Así tenemos en las últimas ediciones artículos y reportajes en francés y portugués, además de en inglés.



Imagen 1. Ejemplo de Portada de la revista Moñino Times publicada en 2014.

3.1. ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES PROMOVIDAS POR LA SECCIÓN

A la luz de la colaboración entre departamentos promovida desde nuestra sección, nacieron interesantes propuestas que se manifestaron en las actividades que pasaron a formar parte de las señas de identidad de nuestro centro:

- Campamento de inmersión Lingüística “Gredos Centre” en Navarredonda de Gredos, ideado para alumnos de 1º de ESO como una primera aproximación a la inmersión.
- Campamento de inmersión lingüística y jornadas de estudios de campo en las instalaciones de “Juniper Hall”, Dorking, Inglaterra. Se trata de estudios de campo relacionados con el medioambiente y el papel que juega el efecto humano en su progresivo deterioro, así como estudios sobre la velocidad del agua en los ríos y la diversa tipología de la flora en sus contornos. Han participado alumnos tanto de 3º como de 4º de ESO y profesores de Geografía y Biología.
- Viaje de estudios anual a la ciudad de Londres para alumnos de 2º de ESO, en horario no lectivo –última semana de junio o segunda de septiembre– siguiendo un programa de elaboración propia que nos ha ido dictando nuestra

experiencia desde el curso 2004-2005. Los alumnos realizan una labor de investigación previa sobre algunos de los puntos que se van a visitar y se convierten en los guías del grupo.

- Intercambios escolares internacionales con centros escolares norteamericanos de enseñanza pública, entre los que se cuentan en estos años de experiencia conjunta: el Liverpool High School, en Syracuse, Estado de Nueva York (2 intercambios previos a la implantación de la sección, pero ya en esa línea: cursos 1998-99 y 2001-02); Next Gen Academy High School, en Albuquerque, Estado de Nuevo México (curso 2012-13), Ashland High School, en la localidad de Ashland, Estado de Wisconsin (Cursos: 2010-11, 2013-14, 2015-16 y previsiblemente el próximo que tendrá lugar durante este curso 2018-19). Se elabora un programa que consta de asistencia a clase en ambos centros, actividades programadas para los alumnos visitantes y alojamiento en familias de los propios estudiantes implicados.
- Participación en proyectos europeos: Comenius y recientemente Erasmus Plus. Actualmente se está desarrollando con éxito el último de ellos denominado “European Olympics” con institutos de Bulgaria, Portugal y Eslovenia.

3.2. OTROS FACTORES DETERMINANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN AMBIENTE COLABORATIVO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

3.2.1. EL AUXILIAR DE CONVERSACIÓN

La figura del auxiliar de conversación se nos antoja de un valor extraordinario, dependiendo de la disposición del propio lector y del uso que se haga de su implicación en el proceso de enseñanza.

Depende y mucho tanto de la labor de asesoría que reciba de parte de los profesores con los que colabore, como de su propio grado de compromiso. En nuestro caso hemos tenido auténticos profesionales con los que se ha trabajado en un clima excelente de cooperación y han aportado muchísimo al conjunto de la enseñanza bilingüe y a la difusión de los aspectos culturales que contribuyen a su promoción; así como otros casos en los que su papel ha sido menos relevante, debido a cuestiones relacionadas con aspectos vocacionales, que afectaban a la eficacia de su encomiable labor, determinante en el juego de aprendizaje y práctica de una disciplina tan vibrante como un idioma extranjero.

Hay que decir que, como resulta obvio en el caso del inglés –cuyo dominio se ha vuelto casi obligatorio en la sociedad actual–, para la puesta en marcha de su vertiente más práctica se requiere de un componente esencial de dedicación, que el papel del auxiliar puede elevar a categorías superiores de motivación si las sesiones con el auxiliar están correctamente encauzadas.

Por ello, es importante no sólo el asesoramiento constante y colaboración del profesor correspondiente del grupo y del coordinador de la sección, sino que a veces se echa en falta una preparación previa en la formación de los auxiliares que optimizara de manera considerable su rendimiento en nuestros centros.

3.2.2. LA ACCIÓN TUTORIAL

Junto a la colaboración entre los profesores de la sección, y con otros departamentos que posibilitan las actividades mencionadas anteriormente, el papel decisivo del auxiliar y una labor eficiente de coordinación, habría que citar, por último, algunas otras piezas claves que compone el engranaje del proyecto.

Entre ellas estaría, a modo de inventario, en el decálogo del buen funcionamiento del tipo de empresa que queremos llevar a cabo, la creación de un clima propicio de trabajo entre los miembros de la sección y entre ellos y el resto de profesores del centro, el hecho de poder contar con el apoyo del equipo directivo en cuantas iniciativas favorezcan la eficiencia de su labor y, no por última menos importante, la acción tutorial con padres y madres de alumnos, clave en el compromiso adquirido por ambas partes en la formación del alumno en la modalidad o tipo de enseñanza bilingüe.

Está claro que exige un esfuerzo añadido por parte del alumno, ya que tiene que hacer frente a la adquisición de los contenidos requeridos para cada nivel en otro idioma, y con una dinámica que en ocasiones puede alcanzar un determinado nivel de exigencia académica para, al fin y al cabo, obtener unos resultados numéricos equivalentes al resto de sus compañeros que no siguieran esta vía.

Sin embargo, en la práctica esa misma dinámica en la que se ven envueltos ha hecho que sean los mismos alumnos los que reviertan esa exigencia en el papel del profesor, para el que supone un reto apasionante continuar contribuyendo a su motivación: la de los alumnos y la suya propia.

4. CONTENIDOS DIGITALES: GOOGLE CLASSROOM, PADLET, TEDED, BOOKCREATOR

Hoy en día, parecería prácticamente imposible concebir la noción de enseñanza sin el uso de las nuevas tecnologías. Los centros educativos se han tenido que adaptar, con la introducción de pizarras digitales y ordenadores portátiles en las aulas. Como señalan Campión, Esparza, & Celaya (2017: 51), “la realidad de un nuevo paradigma educativo ha hecho que se cuestionen muchos de los elementos que tradicionalmente han acompañado el proceso de enseñanza/aprendizaje.” De igual modo, Gutiérrez (2011: 29-37) afirma que “las tecnologías han llegado a nuestras aulas y lo han hecho para quedarse. En este sentido, su llegada no se debe limitar a promover un cambio tecnológico, sino algo mucho más importante, un cambio metodológico y didáctico.”

Por otro lado, Albadalejo (2016: 1544) apunta que:

Vivir en la era digital ha obligado a los docentes a renovar sus metodologías y herramientas didácticas para adecuarlas a las nuevas tecnologías y conseguir así conectar en mayor medida con sus estudiantes. Nos encontramos hoy en día en nuestras aulas con nativos digitales que utilizan las TICs dentro y fuera de las mismas para obtener información e interacción con otras personas. Por tanto, no podemos ignorar que estas juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. (Albaladejo, 2016).

4.1. GOOGLE CLASSROOM

Según Fuentes (2017), Google Classroom permite crear un espacio de comunicación entre el docente y el estudiante, desde el que administrar materiales, distribuir y controlar actividades de formación y gestionar servicios de comunicación (foros de discusión, debates, videoconferencias, etc.). En nuestro centro, el I.E.S. Rodríguez Moñino de Badajoz, además de utilizar todas las funciones que menciona Fuentes (2017), también lo usamos para compartir enlaces de otras plataformas como Padlet, del que hablaremos en nuestro siguiente epígrafe.

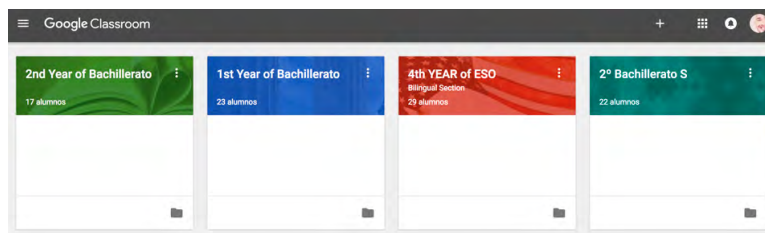


Imagen 2. Modelo de distribución de clases en Google Classroom.
Fuente: <https://classroom.google.com/>

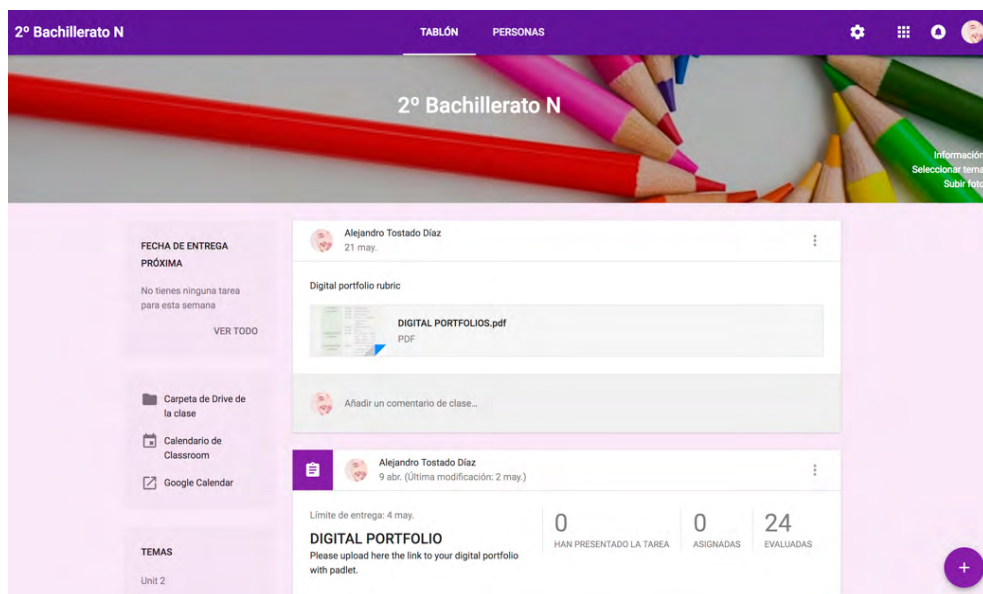


Imagen 3. Muro de una clase en Google Classroom. Fuente: <https://classroom.google.com/>



Imagen 4. Actividades y materiales compartidos en Google Classroom. Fuente: https://classroom.google.com

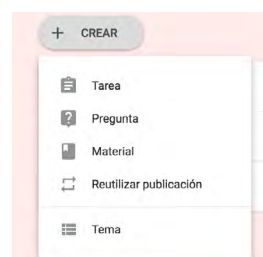


Imagen 5. Algunas de las funciones de Google Classroom. Fuente: <https://classroom.google.com/>

4.2. PADLET

Padlet, antes conocido como Wallwisher, es una plataforma digital que ofrece la posibilidad de crear murales colaborativos. En el terreno de la escuela, funciona como una pizarra colaborativa virtual en la que profesor y alumnos pueden trabajar al mismo tiempo, dentro de un mismo entorno. Esta herramienta abre un abanico de posibilidades para desarrollar diferentes recursos educativos.

La plataforma Padlet ofrece múltiples oportunidades dentro del aula:

- Padlet dispone de las herramientas necesarias para poder desarrollar actividades originales con los alumnos.
- Permite abordar cuestiones y debates de grupo, planteando preguntas en el muro que deberán contestar los alumnos y, por lo tanto, fomenta la comunicación y la colaboración entre alumnos y profesores.
- Ofrece al alumnado la posibilidad de proponer y realizar actividades de agilidad mental. Fomenta la búsqueda de información adecuada para argumentar con ideas propias.
- Favorece la investigación y la recopilación de recursos que faciliten el estudio de unidades didácticas de diferentes materias.
- Ayuda educar a los alumnos con recursos digitales que aportan pautas responsables en el uso de la tecnología e Internet. Permite a los estudiantes comunicarse y colaborar en un ambiente digital. Además, los anima a participar activamente, publicar y recibir *feedback* de sus compañeros.

Santa-Catalina (2016) propone las siguientes ideas para usar Padlet en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Podemos proponer el visualizado de un vídeo y/o película y lanzar una pregunta abierta al alumnado para que realicen sus aportaciones colectivas en un muro tras ver dicho documento audiovisual.
- Búsqueda de noticias de prensa relacionadas con un tema concreto que el alumnado compartirá en el muro.
- Recopilación de fuentes de información para la elaboración de trabajos de investigación.
- Podemos hacer que el muro sea una síntesis de las ideas más importantes relacionadas con una temática que hayamos trabajado. Así, cada alumno y alumna deberá realizar su aportación, que será compartida con el resto de los compañeros.
- Podemos utilizar también un muro Padlet como repositorio virtual de trabajos realizados por el alumnado, que podrán consultar en la nube.

Además de las ideas anteriormente mencionadas, en nuestro centro, el I.E.S. Rodríguez Moñino, los alumnos usan Padlet para la elaboración de portfolios digitales. En ellos van publicando sus trabajos, proyectos y reflexiones de cada trimestre.

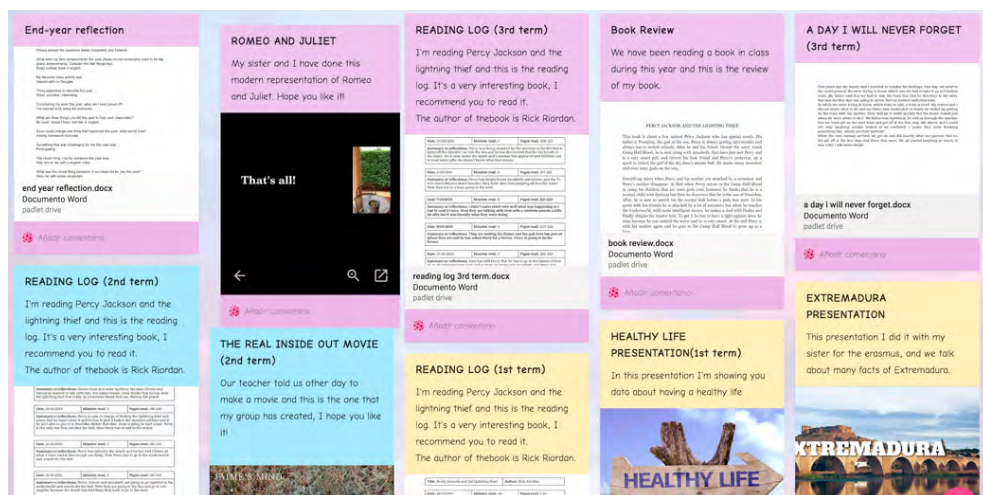


Imagen 6. Muro de Padlet con un modelo de Portfolio digital (I). Fuente: <https://es.padlet.com/>

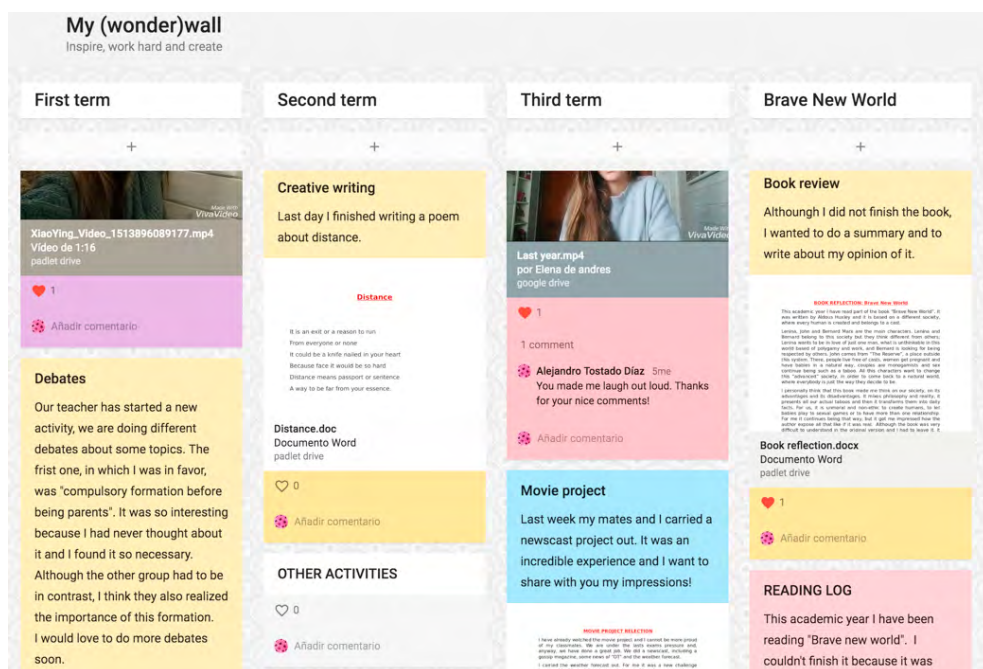


Imagen 7. Muro de Padlet con un modelo de Portfolio digital (II). Fuente: <https://es.padlet.com/>

4.3. TEDEd

El objetivo de TedEd es crear un banco de vídeos educativos y clases de gran calidad, que fomentan el uso de la “clase invertida”. En el aula invertida el alumno puede obtener información en un tiempo y lugar que no requiere la presencia física del profesor. Se trata de un nuevo modelo pedagógico que ofrece un enfoque integral con el fin de incrementar el compromiso y la implicación del alumno en la enseñanza, haciendo que forme parte de su creación y permitiendo al profesor, a su vez, dar un tratamiento más individualizado.

El usuario de TED Ed puede añadir un contexto, generar una discusión o ampliar el tema de cualquiera de los contenidos de la plataforma, bajo tres categorías diferentes: *Think*, que consiste en añadir preguntas abiertas o de selección múltiple; *Dig Deeper*, en donde se pueden brindar referentes de búsqueda relacionados con el tema, y *Discuss*, para generar debates.

En la imagen 8, podemos observar el muro individualizado de cada profesor con las lecciones o clases seleccionadas.

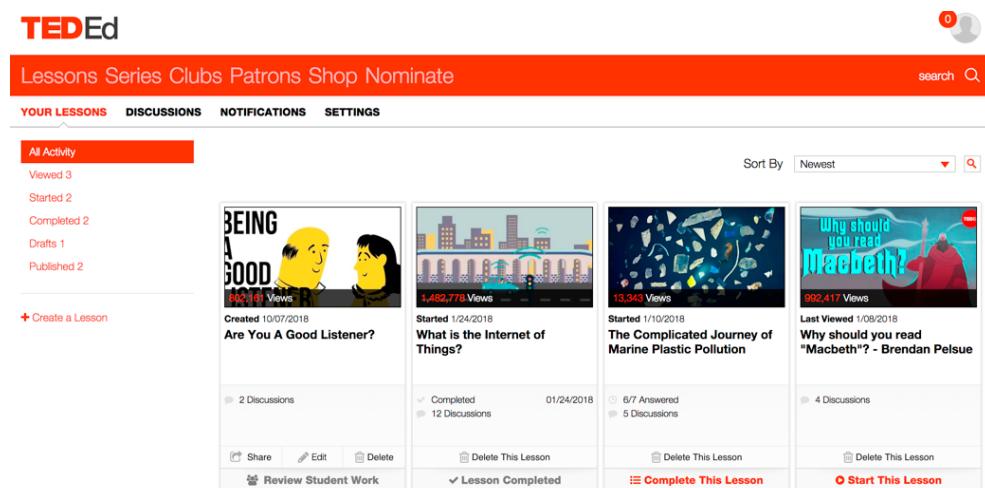


Imagen 8. Muro principal de clases seleccionadas. Fuente: <https://ed.ted.com/u/lessons>

La imagen 9 nos indica los pasos que se deben seguir para crear una lección TED-Ed. En primer lugar, hay que seleccionar el vídeo correspondiente para la clase.

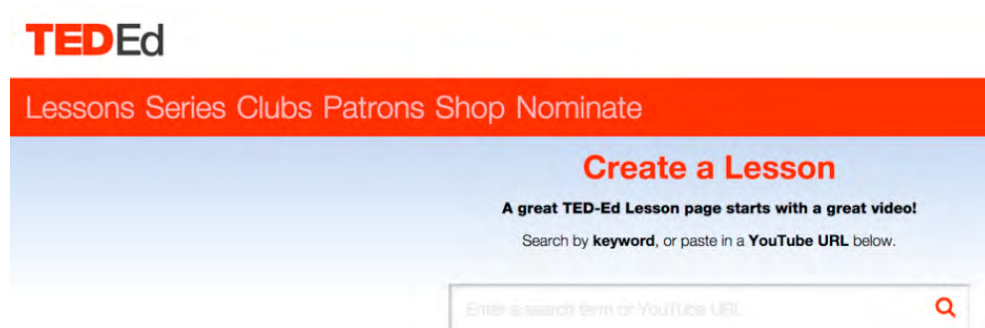


Imagen 9. Cómo crear una clase TED. Fuente: <https://ed.ted.com/videos>

A continuación, se puede comprobar el tipo de preguntas que queremos incorporar a una lección y, por último, se publica la clase y se comparte con los alumnos.

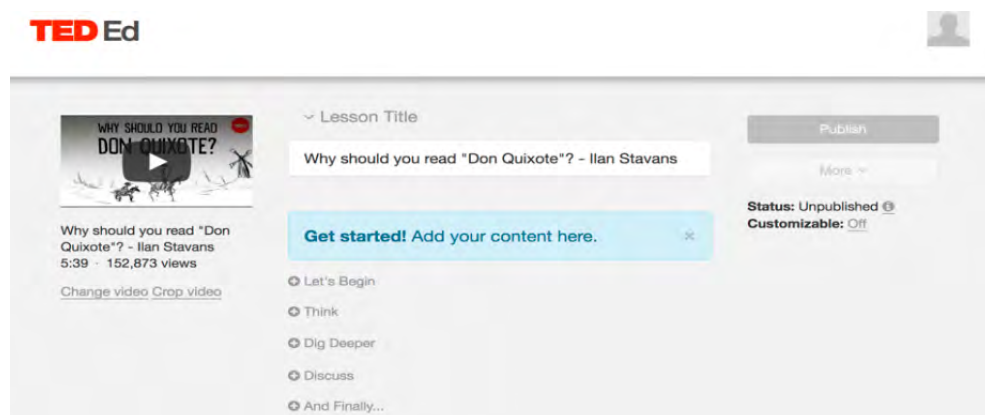


Imagen 10. Configuración del tipo de preguntas. Fuente: <https://ed.ted.com/editor/>

4.4. BOOKCREATOR

La aplicación Bookcreator para IOS y Chrome es una aplicación educativa que permite crear libros digitales interactivos. Entre sus características más importantes se encuentran:

- Ofrece la posibilidad de combinar texto, imágenes, audio y video para crear el libro digital. En este sentido, se pueden añadir imágenes desde la web o desde la aplicación de fotos, cambiar su tamaño y girarlas. Permite, a su vez, importar vídeos y música y grabar mensajes de voz.

- Permite elegir el diseño del libro.
- Una vez terminado, los libros se pueden enviar por correo electrónico o imprimirlos utilizando *AirPrint* u otras aplicaciones de la impresora o exportar a PDF.
- Todo el material se puede compartir online en formato ePUB o PDF.
- Es un instrumento que incentiva la creatividad del alumnado y que los alumnos también enseñen a los profesores.

El Proyecto de Ciencias Sociales de la sección bilingüe durante el curso 2017/18 fue crear un libro de arte barroco a partir de las fichas de arte elaboradas por alumnos de Segundo de ESO, siguiendo una plantilla creada en Bookcreator. La plantilla de las fichas se envió al alumnado a través de Google Classroom y de la plataforma Rayuela. Previamente, cada pareja de alumnos había escogido una obra de arquitectura, pintura o escultura barroca para que no se repitiesen las obras. El producto final sería, por tanto, el libro de Arte Barroco digital constituido por las fichas de arte de las obras seleccionadas. Una vez acabada, los autores de cada una de las páginas debían explicar su trabajo al resto de sus compañeros a fin de trabajar la destreza oral de la competencia lingüística. En un futuro se podría añadir un código QR en cada ficha y los alumnos podrán explicar en inglés dicha obra.

A continuación, en las imágenes 11 y 12, podemos ver algunos ejemplos de las fichas de arte elaboradas por los alumnos:

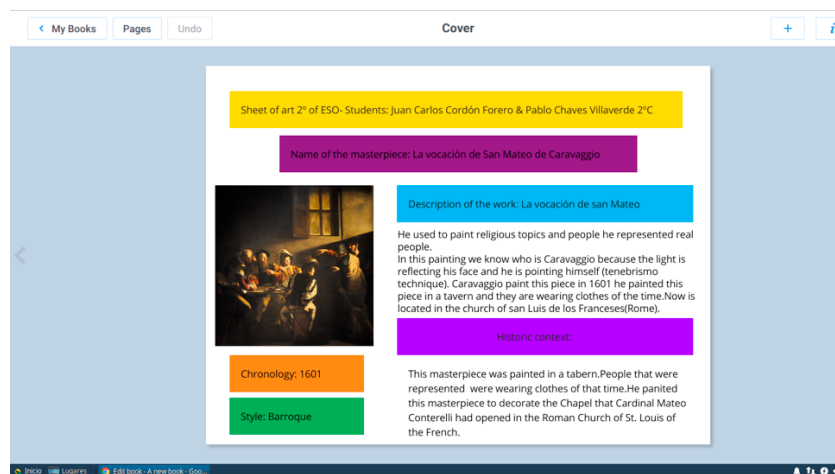


Imagen 11. Ficha de arte elaborada por los alumnos de Segundo de ESO. Fuente: <https://bookcreator.com>

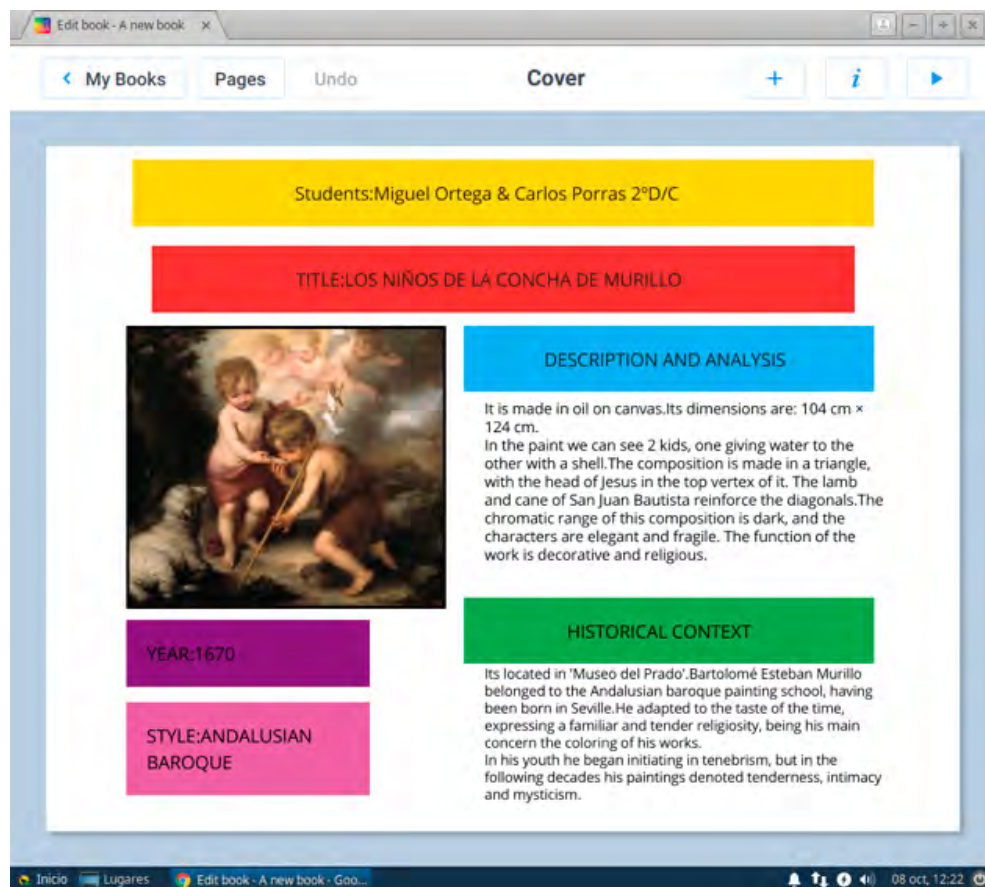


Imagen 12. Ficha de arte elaborada por los alumnos de segundo de ESO. Fuente: <https://bookcreator.com>

5. LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

García Ramos (1989: 4) define la evaluación como “una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones”. Sin embargo, si queremos que los conocimientos adquiridos por los alumnos queden firmemente fijados formando estructuras conceptuales difíciles de olvidar, debemos evaluar por competencias.

Así lo establece la legislación vigente:

- La LOMCE (2013) recoge en el artículo 28 del Capítulo III que la evaluación de la ESO será continua, formativa e integradora.
- La Orden ECD/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, contenidos y criterios de evaluación de la EP, ESO y el Bachillerato, afirma que los procesos de enseñanza-aprendizaje se evalúan teniendo en cuenta el grado de dominio de las competencias clave, integradas con la evaluación de contenidos. Los instrumentos que se pueden emplear para evaluar por competencias deben medir los desempeños en la resolución de problemas que, en la medida de lo posible, simulen contextos reales. Se proponen los siguientes:
 - Actividades de observación del trabajo de los alumnos.
 - Diarios de aprendizaje
 - Protocolos de registro.
 - Portfolios. Esta es la herramienta que fomenta la reflexión personal del alumno sobre su propio aprendizaje. Puede contener: los intereses personales del alumno, los objetivos personales de su aprendizaje, sus trabajos, fichas-clase, proyectos, y, por supuesto, un espacio para que se expongan reflexiones sobre los aprendizajes realizados a lo largo del curso para tomar conciencia de lo aprendido respondiendo a preguntas como:
 - ¿Qué hemos aprendido?
 - ¿Qué aprendizajes son útiles y cuáles usamos?
 - ¿Qué no nos sirve y por tanto desechamos?

Se trata de una herramienta que proporciona al docente una información extensa, refuerza la evaluación continua y permite compartir los resultados del aprendizaje. Además, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del alumno.

- Rúbricas. Son instrumentos que recogen los ítems fundamentales que deben evaluarse teniendo en cuenta las habilidades desarrolladas y los conocimientos implicado en el trabajo. Podemos incluir dos cuestionarios; uno para la valoración de los alumnos por los profesores y otro para que los alumnos evalúen el trabajo de sus compañeros (coevaluación). Para elaborar las rúbricas hemos utilizado una aplicación educativa: Rubistar, en la que vienen diseñadas algunas con sus correspondientes descriptores, pero que es interesante porque podemos modificarlos o crear rúbricas totalmente nuevas. Por otro lado, esta aplicación almacena nuestras rúbricas y podemos acceder a ellas y consultarlas en cualquier momento.

En la imagen 13, se muestra un ejemplo de rúbrica para trabajo colaborativo elaborada con Rubistar.

Destrezas de Trabajo Colaborativas: : Mi primera rubrica

CATEGORY	4	3	2	1
Calidad del Trabajo	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o rehecho por otros para asegurar su calidad.
Manejo del Tiempo	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto para asegurar que las cosas estén hechas a tiempo. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto, pero pudo haberse demorado en un aspecto. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha límite. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Rara vez tiene las cosas hechas para la fecha límite y el grupo ha tenido que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades de esta persona porque el tiempo ha sido manejado inadecuadamente.
Actitud	Nunca critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros de el grupo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros de el grupo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.
Preparación	Trae el material necesario a clase y siempre está listo para trabajar.	Casi siempre trae el material necesario a clase y está listo para trabajar.	Casi siempre trae el material necesario, pero algunas veces necesita instalarse y se pone a trabajar.	A menudo olvida el material necesario o no está listo para trabajar.
Control de la Eficacia del Grupo	Repetidamente controla la eficacia del grupo y hace sugerencias para que sea más efectivo.	Repetidamente controla la eficacia del grupo y trabaja para que el grupo sea más efectivo.	Ocasionalmente controla la eficacia del grupo y trabaja para que sea más efectivo.	Rara vez controla la eficacia del grupo y no trabaja para que éste sea más efectivo.

Fecha de creación: May 14, 2014

4teachers QuizStar | TrackStar | NoteStar | Profiler Pro | Más herramienta
Derechos de autor: © 2000-2008, ALTEC at the University of Kansas

Imagen 13. Rúbrica elaborada para la evaluación de un trabajo colaborativo. Fuente: <https://rubistar.com>

6. CONCLUSIÓN

Trabajo colaborativo, uso de las TIC, y nuevos instrumentos de evaluación son herramientas que favorecen la construcción de aprendizajes significativos, otorgando protagonismo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que éste desempeña un papel activo al construir, reflexionar y valorar sus propias dificultades y fortalezas en dicho proceso. El nuevo papel del docente será el de orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo, C. B. (2016). *La grabación de contenidos docentes como instrumento de apoyo a la docencia y el aprendizaje*. Recuperado el 6 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5786140>
- Campión, R. S., Esparza, V. M., & Celaya, L. A. (2017). Los contenidos digitales en los centros educativos: Situación actual y prospectiva. *RELATEC: Latin American Journal of Educational Technology*, 16(1), 51-66.
- Fuentes, M. d., Platas, A. B., Andrino, M. d., Pascual, A. J., Martín, A. R., & García, C. S. (2017). *Memoria Red en metodologías docentes con TICS 2016/2017: implementación de la plataforma virtual Google Classroom*. Recuperado el 6 de 10 de 2018, de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73595>
- Gutiérrez, A. V. (2011). *Contenidos digitales en el aula*. Recuperado el 23 de 9 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778878>
- Rodríguez, J. S., & Rodríguez, J. S. (2009). *Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos*. Recuperado el 6 de 10 de 2018, de <http://redalyc.org/resumen.oa?id=36812036015>
- Santa Catalina, M. O. (2016). Obtenido de <http://publicacionesdidacticas.com>: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/0680>

SECTION 3
BILINGUAL TEACHER EDUCATION

CHAPTER 17

PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA VEHICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DAFO

Eduardo Javier Carrasco Gil

Universidad de Alcalá

Resumen: La Educación Física tiene unas características especiales respecto a otras asignaturas que deben tenerse en cuenta a la hora de impartirla en una L2 (Molero, 2011b). Ante esta realidad educativa se ha procedido a realizar un análisis DAFO realizando un análisis cualitativo sobre las percepciones de 32 estudiantes del máster universitario de Formación de Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas con especialidad en Educación Física.

En este análisis se entienden las Debilidades y Fortalezas como las características de la EF más y menos favorables para ser impartida en inglés como lengua vehicular y las Amenazas y Oportunidades como los perjuicios o beneficios que puedan resultar de esta práctica.

El objetivo de este estudio es poder atender a las percepciones de los futuros docentes para ofrecer una formación inicial más adecuada en torno a la Educación Bilingüe sacando el mayor provecho de las características favorables de la Educación Física y ofreciendo recursos didácticos basados en la literatura científica sobre este tema para minimizar las adversidades encontradas.

Palabras clave: Educación Física, Educación Bilingüe, Educación Secundaria, Formación de profesorado, DAFO

Abstract: While teaching Physical Education in a L2, a teacher has to bear in mind the specific features of this subject (Molero, 2011b).

In the face of this educational reality a SWOT analysis has been performed by conducting a qualitative analysis, having as sample a group of 32 students of the teacher training in obligatory secondary and upper secondary school education, specializing in Physical Education.

In this analysis, Weaknesses and Strengths are considered as PE more or less favorable features, being English the vehicular language used to teach, while Threats and Opportunities are seen as damages or benefits that may result from this practice.

The objective of this study is to take into account the perceptions of future teachers to offer them a more suitable initial training about Bilingual Education by making the most of the satisfactory characteristics of Physical Education and by offering teaching resources based on the scientific literature on this topic to minimize the adversities found.

Key words: physical education, bilingual education, secondary education, teacher education, DAFO

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física presenta características especiales con respecto a otras asignaturas que deben tenerse en cuenta a la hora de impartirla en una L2 (Molero, 2011b).

Algunas de estas particularidades pueden facilitar la adquisición de una L2, como la conexión directa entre el lenguaje y actividades concretas (Clancy y Hrusca, 2005), el ambiente motivador y distendido (Clancy y Hrusca, 2005; Coral, 2013; Fernández, 2017; Ramos y Ruiz, 2011) o la interacción y comunicación a la que da lugar mediante el movimiento y el juego (Chiva et al., 2015; Coral, 2013; Coral y Lleixà, 2016; García, García y Yuste, 2012; Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018; Ramos y Ruiz, 2011). Por otro lado, autores como Ramos y Ruiz (2011) o Glakas (1995) indican algunas características desfavorables para el aprendizaje de idiomas, al ser una asignatura que no se basa en la comunicación y que, en ella, la lectura y la escritura adoptan un carácter complementario.

También deben tenerse en cuenta los beneficios y perjuicios resultantes de dar esta materia en una lengua extranjera. Autores como Chiva-Bartoll, Isidori y Fazio (2015) señalan que “la introducción del modelo de las 4c’s permite acentuar la riqueza cultural, crítica y dialógica de la EF” (p. 110) o que inducción a un aprendizaje más reflexivo de los contenidos curriculares gracias a su producción verbal o escrita (Hernando, 2015). En el lado opuesto se encuentra la preocupación por la posible pérdida de tiempo motriz debida a explicaciones y ejemplos más largos o a la inclusión de andamiaje extra (Coral y Lleixà, 2017) o que la LE se presente como un elemento extraño que pueda producir desmotivación.

En cualquier caso, tal y como señalan Ramos y Ruiz (2011), “la efectividad de este nuevo enfoque está íntimamente ligada a la preparación del profesorado y a su actualización metodológica” (p.154). Siguiendo esta línea, para que la formación de los futuros docentes sea lo más efectiva posible, cabe preguntarse cuáles son sus percepciones sobre los puntos fuertes de su asignatura que puedan explotar a su favor, los puntos débiles y dificultades que tengan que afrontar, las ventajas de adoptar el modelo bilingüe que puedan realzar y los posibles perjuicios que deban evitar o al menos atenuar.

Este planteamiento puede aplicarse a una matriz DAFO en la que las Debilidades y Fortalezas sean las características de la EF más y menos favorables para ser impartida en una LE como lengua vehicular y las Amenazas y Oportunidades sean los perjuicios o beneficios que puedan resultar de esta práctica. La utilización de este

tipo de esquema utilizado con frecuencia en el ámbito empresarial puede ser útil en el ámbito educativo a la hora de realizar una programación planteándola en una realidad educativa concreta (González y Campos, 2014).

Debe tenerse en cuenta que el estudio se contextualiza en la Comunidad de Madrid. En esta comunidad el modelo de colegios bilingües comienza en el curso 2004-2005 y el modelo de institutos bilingües en el curso 2010-2011 (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2010). En el caso de Educación Secundaria, las enseñanzas bilingües se dividen en dos vías: programa bilingüe y sección bilingüe. Además, en el caso del inglés en los centros bilingües en la Comunidad de Madrid, podemos entender este idioma como lengua extranjera (LE), segunda lengua (L2) y lengua meta (LM), por lo que en esta comunicación se utilizarán estos términos indistintamente.

2. MÉTODO

Para el presente estudio se pidió a 32 estudiantes del máster universitario de Formación de Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas con especialidad en Educación Física de una universidad pública de la Comunidad de Madrid que completasen la aplicación propuesta anteriormente del modelo DAFO basándose en sus opiniones personales.

Las respuestas fueron transcritas a medio digital y analizadas mediante el software Atlas.ti 7 siguiendo el modelo de teoría fundamentada de Glasser y Strauss siguiendo estrategias de análisis inductivas (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) para crear categorías a partir de las citas respuestas obtenidas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se comentarán las categorías más representativas por número de respuestas similares o por su relevancia en relación a la revisión bibliográfica consultada en cada una de las categorías de la matriz DAFO. Finalmente se expone una discusión sobre las opiniones más contradictorias.

DEBILIDADES

El conjunto de respuestas más común se refiere a dificultades derivadas del ambiente en las clases de EF señalándose que, por su dinamismo, es fácil que los alumnos no estén concentrados.

“Por el ambiente, los chicos se pueden despistar y no llega bien la información.” (Estudiante 13 S8).

“El ruido que suele haber en las clases al escuchar una lengua no materna hace que se entienda mucho peor, hay que estar muy atento para entenderla si no se tiene un gran nivel.” (Estudiante 21 S1).

Esto, puede convertirse en amenaza si lo que ocurre es que la enseñanza en LE impida conseguir el ambiente deseado en EF.

“Es la única asignatura en la que los niños se “distraen” y darla en inglés supondría un esfuerzo “mental” extra”. (Estudiante 30 S42).

“La EF es una asignatura que presenta aspectos dinámicos en la enseñanza. El inglés puede irrumpir en este aspecto.” (Estudiante 28 S2).

Además, junto con el ambiente, puede contribuir el espacio donde se realiza la práctica:

“Al trabajar mayormente en espacios abiertos y no en aulas como tal, el habla en inglés simplemente se da en las explicaciones y no durante el transcurso de la clase.” (Estudiante 20 S13).

No obstante, como se explicará en el apartado de fortalezas, en muchas ocasiones el ambiente distendido en EF se percibe como una ventaja que puede fomentar la comunicación.

Otras debilidades se refieren a la poca demanda lingüística de la asignatura y su poco o sencillo contenido teórico. En este sentido, se opina que la EF ofrece pocas oportunidades de mejorar la L2.

“Por el carácter práctico de la asignatura posiblemente no va a existir tanto material teórico en inglés.” (Estudiante 17 S).

“La EF es mayormente práctica y no siempre es uso de la lengua es lo más básico, por lo que puede ser una debilidad.” (Estudiante 19 S11)

Estas opiniones se pueden identificar con la racionalidad técnica, todavía muy extendida en EF en la que sólo el movimiento es el único objetivo de la asignatura (Ramos y Ruiz, 2011). Además, es una asignatura no basada en la comunicación (Glakas, 1993) en la que la lectura y la escritura tienen, únicamente, carácter complementario (Ramos y Ruiz, 2011).

En contraposición a estas opiniones, algunos estudiantes señalan como debilidad la dificultad del vocabulario de EF por ser muy técnico o científico.

“Vocabulario específico poco común en ocasiones que dificulta la comprensión.”
(Estudiante 12 S4)

“La EF presenta términos complejos de diferentes ámbitos (salud, entrenamiento etc.). Si unimos esto a una enseñanza del idioma inglés, el proceso se hace aún más complejo.” (Estudiante 28 S2).

Además, se pueden dar situaciones comunicativas especialmente difíciles o situaciones en las que es importante comprender bien las explicaciones.

“Es necesario, sobre todo a nivel de seguridad, entender bien las explicaciones del docente, y al impartirlo en inglés esto puede ser un inconveniente.”
(Estudiante 27 S7).

“Existe mucha retroalimentación con correcciones en el momento que se no se traducen se pierden.” (Estudiante 23 S15)

La falta de formación de los docentes también se percibe como una dificultad. En este sentido cabe señalar que los estudiantes encuestados están terminando su formación inicial.

Por último, existe un conjunto de respuestas señaladas como debilidades la falta de utilidad de dar la EF en inglés o del sistema de educación bilingüe en general.

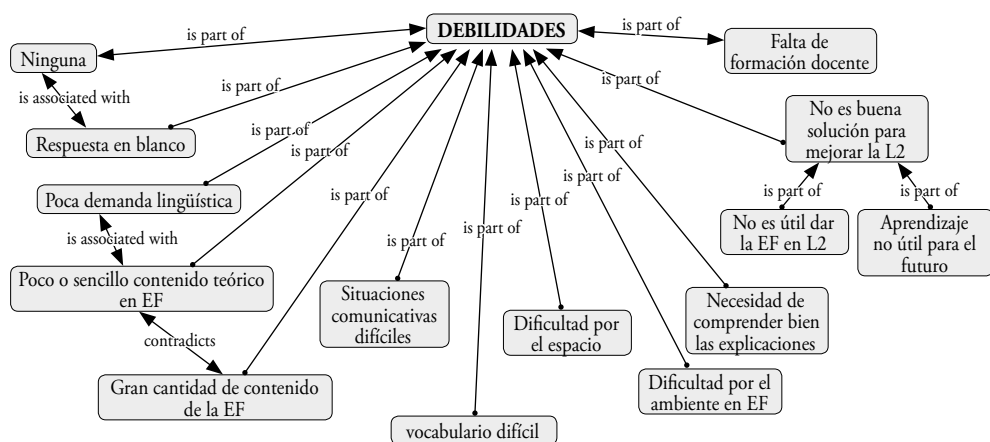


Figura 1. Debilidades. Fuente: Elaboración propia.

AMENAZAS

Las principales amenazas percibidas son la pérdida de contenidos, de información, de tiempo y de comunicación. En este sentido el uso de una LE como lengua vehicular se percibe como una barrera que puede actuar de diversas maneras. El problema mencionado con más frecuencia es que la información se pierda a causa de la capacidad del receptor para entenderla.

“Es posible perder parte de la información por falta de comprensión.”
(Estudiante 10 S38).

“Aquellos alumnos que no presenten un nivel de inglés adecuado pueden someterse a ciertas complicaciones a la hora de adquirir los contenidos que se dan en la asignatura, no llegando a adquirir las competencias básicas que se pretenden adquirir con las distintos ejercicios o actividades.” (Estudiante 19 S11).

Esto puede causar la pérdida de contenidos y conceptos, no comprender las tareas y las correcciones y no adquirir las competencias de la asignatura. La no comprensión de las tareas está muy relacionada con la desmotivación de los alumnos y la pérdida de tiempo.

“El peligro al que nos enfrentamos es que nuestros alumnos no comprendan y trabajen adecuadamente nuestras sesiones, por falta de nivel lingüístico no adquieran los aprendizajes motrices que queremos desarrollar, se dañe el aspecto social ante esa diferencia de nivel lingüístico y genere desmotivación, exclusión etc. perjudicando su aprendizaje y la adquisición competencial.” (Estudiante 14 S9).

Otra posibilidad es que la pérdida de información se produzca desde el emisor, teniendo dificultades el profesor para transmitir correctamente las explicaciones o los términos específicos.

“Puede haber información que, por desconocimiento de la terminología específica, no sea impartida o enseñada correctamente o de manera precisa.” (Estudiante 25 S17).

En cuanto a la pérdida de tiempo, se atribuye a una enseñanza-aprendizaje más lentos, a explicaciones más largas, a falta de comprensión de las tareas y a tiempo dedicado a la enseñanza de la L2. Las consecuencias son la pérdida de fluidez de las clases, retrasos en la programación y, por tanto, pérdida de contenidos.

“Reducción del nivel motriz al necesitar mayor tiempo para la explicación, comprensión o por no llegar a explicaciones más complejas.” (Estudiante 23 S15).

Como pérdida de contenidos se hace referencia también a la pérdida de vocabulario específico en la L1 y de contenidos culturales propios de nuestro país.

“Se puede perder vocabulario en castellano que también sea necesario aprender.” (Estudiante 27 S7).

“Pérdida de esencia de algunos contenidos propios de España (lucha canaria, etc...).” (Estudiante 5 S41).

La dificultad de los alumnos para expresarse en la L2 también puede afectar a la comunicación ya sea entre compañeros o con el profesor. Esto puede dar lugar a una menor participación y a que no se pregunten las dudas que surjan.

“No tengan la iniciativa de preguntar dudas por miedo a equivocarse en inglés.” (Estudiante 8 S33).

Otras consecuencias de esta pérdida de fluidez en la comunicación podrían ser la pérdida de dinamismo y carencias en el plano afectivo. En este sentido debe tenerse en cuenta que el dinamismo en la asignatura de EF es uno de sus puntos más importantes y el componente afectivo social es crucial para que los alumnos puedan desempeñar correctamente las tareas de enseñanza-aprendizaje planteadas. Además, el ambiente distendido y baja ansiedad es una de las características de la clase de EF que la hacen ventajosa para el aprendizaje de una segunda lengua (Tran y Fujiko, 2013).

Sin embargo, al tener que expresarse en una lengua extranjera, es posible que el alumno cometa errores que le hagan sentirse vulnerable (Tran y Fujiko, 2013) convirtiéndose el idioma en un elemento extraño que afecte negativamente a la motivación de los estudiantes hacia la asignatura (Ramos y Ruiz, 2011).

“Aquellos alumnos que tengan peor nivel en esta competencia se pueden ver aislados y, por tanto, desmotivado, lo que provocará abandono de la asignatura.” (Estudiante 15 S10).

Estos casos se agravan en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales o necesidades de apoyo educativo, convirtiéndose el dominio de la L2 en un elemento más que aumente la heterogeneidad del alumnado.

“Pérdida de la concentración por parte de los alumnos. Este factor aumenta si existe una atención a la diversidad (alumnos con necesidades educativas especiales).”
(Estudiante 28 S2).

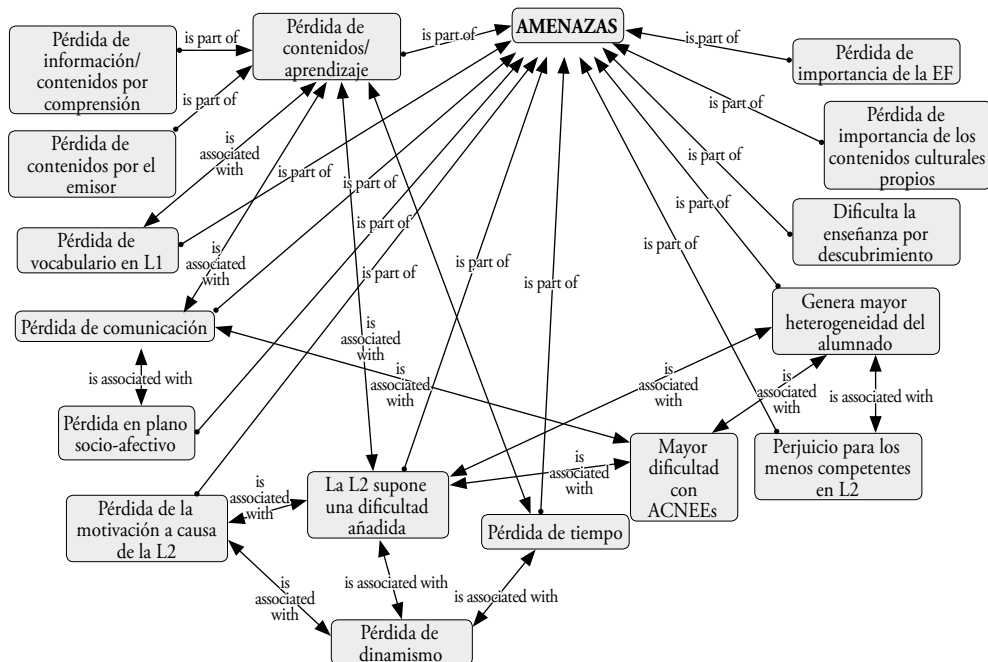


Figura 2. Amenazas. Fuente: Elaboración propia.

FORTALEZAS

La fortaleza más mencionada es la baja dificultad que causa el inglés para impartir la asignatura de EF.

Se hacen referencias a distintos motivos que explican la poca dificultad: el vocabulario específico es similar o están acostumbrados a él, no se requiere un lenguaje muy complicado, el contenido no es muy extenso ni complicado y es fácil apoyarse en el lenguaje no verbal.

Por ello podemos asociar a esta idea los códigos: poca demanda lingüística, importancia del lenguaje no verbal, poco o sencillo contenido teórico y relación de la EF con el inglés.

La baja demanda lingüística, como se pudo observar en el apartado de “Debilidades”, puede ser un elemento en contra del aprendizaje de la LM, pero,

en este caso, los alumnos entienden esta característica de la asignatura como una ventaja, ya que disminuiría los problemas mencionados en el apartado de “Amenazas” relacionados con las dificultades causadas por la L2 (pérdida de información, de comunicación etc...).

“Al haber más parte motriz no es tan necesaria la parte lingüística como en otras materias.” (Estudiante 27 S7).

En este sentido Clancy y Hrusca (2005) señalan como una de las ventajas de la EF que el éxito en esta asignatura no depende sólo del lenguaje.

La gran importancia del lenguaje no verbal en EF es otra característica de la asignatura que aporta un gran apoyo a la comunicación, especialmente a la hora de explicar tareas o gestos técnicos (Clancy y Hrusca, 2005; Coral, 2013).

“Al ser una asignatura práctica, las demostraciones ayudan a comprender lo que se está diciendo.” (Estudiante 3 S43).

“La imitación de un referente como recurso metodológico puede poner la comunicación en un segundo plano cuando esta sea un problema al no dominarla.” (Estudiante 11 S36).

Además, existe la posibilidad de que los alumnos demuestren que están entendiendo la tarea mediante respuestas no verbales (Clancy y Hrusca, 2005).

Otro elemento que facilita la comprensión del inglés en las clases de EF es la estrecha relación entre los dos ámbitos.

“Muchos de los términos utilizados en EF pueden ser conocidos en inglés debido a la globalización del deporte.” (Estudiante 17 S).

Esta relación también tiene su importancia en el apartado de “Oportunidades” por la relevancia del aprendizaje que se ofrece.

En contraposición a lo mencionado en el apartado de “Debilidades” sobre el ambiente en las clases de EF, varios autores y alumnos encuestados señalan este aspecto como un punto positivo para dar la EF en L2 por sus características de bajo estrés, ser emocionalmente positivo y motivador (Clancy y Hrusca, 2005) ser distendido, favoreciendo así la interacción comunicativa (Hernando, 2015) y por la motivación intrínseca que existe hacia la asignatura (Fernández, 2017; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

“La asignatura de EF facilita impartir en inglés las clases debido a sus características sociales, donde el papel del alumno y del profesor es mucho más cercano.” (Estudiante 17 S).

“Es una asignatura en la que los alumnos se muestran tal y como son, y pueden asimilar ciertos contenidos en inglés con mayor facilidad.” (Estudiante 8 S33).

“Permite que en un ambiente más relajado (que no es el aula) los alumnos conversen con sus compañeros en las diferentes actividades en lengua inglesa.” (Estudiante 27 S7).

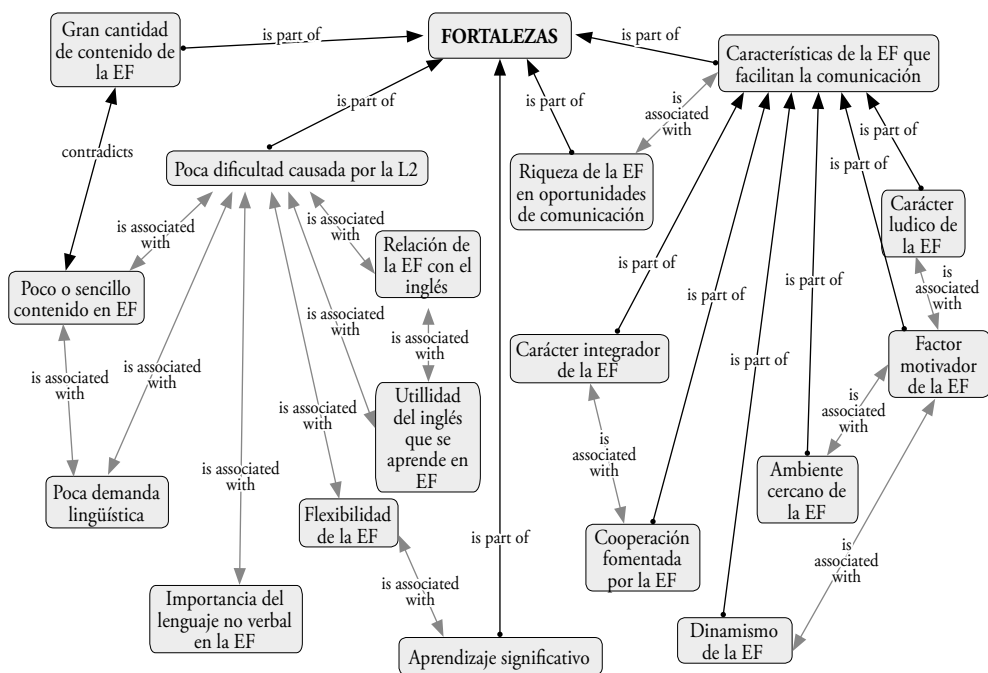


Figura 3. Fortalezas. Fuente: Elaboración propia.

Oportunidades

La oportunidad más mencionada es el aprendizaje de inglés y sus beneficios asociados como el acceso a la información, la mejora de las oportunidades de futuro y la posibilidad de comunicarse con personas extranjeras. Además, se menciona que se aprende de una forma más adecuada y motivadora.

El acceso a la información es uno de los beneficios más mencionados por los estudiantes encuestados, lo cual tiene sentido dado el nivel académico en el que se encuentran.

“La literatura científica en el ámbito del deporte y de la salud es principalmente en inglés, lo cual hace que aprendan sus conceptos básicos en inglés les facilite en un futuro la búsqueda de información.” (Estudiante 1 S37).

Este beneficio puede abrir el debate de si la adquisición de esta competencia puede contrarrestar la posible pérdida de contenidos mencionada en el apartado de “Amenazas”, al menos a nivel conceptual.

Como se mencionó en el apartado anterior, existe una importante relación entre los ámbitos de la EF y el inglés, lo que contribuye a que el aprendizaje sea funcional, realista y significativo (Hernando, 2015).

“El deporte ha alcanzado relevancia mundial como vínculo cultural, el hecho de que el alumnado aprenda a desenvolverse en inglés durante la práctica deportiva puede ayudar a que en un futuro lo pueda disfrutar en cualquier lugar del mundo.” (Estudiante 1 S37).

“La actividad física es algo muy internacional y tratarlo con vocabulario propio de la lengua inglesa puede permitirles indagar más en temas y noticias extranjeras.” (Estudiante 27 S7).

“El inglés aprendido en las clases de EF seguramente será más aplicable a la vida diaria que el aprendido en otras asignaturas.” (Estudiante 4 S34).

Además de los beneficios propios del aprendizaje de inglés, existen algunos posibles beneficios para la propia asignatura de EF.

Dar la EF en inglés puede contribuir a mejorar la motivación hacia la asignatura de alumnos a los que les motiva el inglés pero no tanto la EF (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Fernández, 2017).

“Puede motivar a determinados alumnos que tengan un mayor nivel de inglés y que normalmente pasen más desapercibidos en las clases de EF.” (Estudiante 17 S).

Dar las clases en inglés también se percibe como una manera de mejorar el desarrollo cognitivo del alumnado.

“Considero que el bilingüismo resulta una gran oportunidad para llevar a cabo un mejor desarrollo cognitivo en el alumnado.” (Estudiante 18 S14).

En este sentido Hernando (2015) afirma que

la metodología CLIL induce a un aprendizaje más reflexivo de los contenidos curriculares de la materia, ya que además de los aspectos motrices, cobra importancia la verbalización oral y/o escrita de los mismos en la L2. Esto repercute en un mayor aprendizaje y mejores resultados académicos en los grupos bilingües que en los no bilingües (Hernando, 2015, p. 387)

Además “la introducción del modelo de las 4 *c*’s permite acentuar la riqueza cultural, crítica y dialógica de la EF” (Chiva-Bartoll, Isidori y Fazio, 2015, p. 110).

“Conocimiento de la actividad física en otros países y su relación con la cultura de cada país.” (Estudiante 22 S18).

En cuanto a la metodología, tanto el ámbito de la EF como el del bilingüismo parecen fomentar el aprendizaje cooperativo. En el apartado de “Fortalezas” se menciona la cooperación en la EF como un facilitador de la comunicación y, en “Oportunidades”, se menciona que la cooperación puede ser fomentada por el uso de la L2.

“Oportunidad de fomentar el trabajo en grupo a partir del idioma.” (Estudiante 25 S17).

“Alumnos más aventajados en inglés pueden ayudar a otros con el idioma y quizá viceversa pero con EF.” (Estudiante 8 S33).

Por último, el hecho de tener que adaptar la asignatura puede fomentar la innovación en la misma, así como la necesidad de formación permanente del profesorado. En este sentido hay que tener en cuenta las percepciones de los docentes en Salvador-García y Chiva-Bartoll (2017) que mencionan una mayor carga de trabajo que en muchas ocasiones no está reconocida.

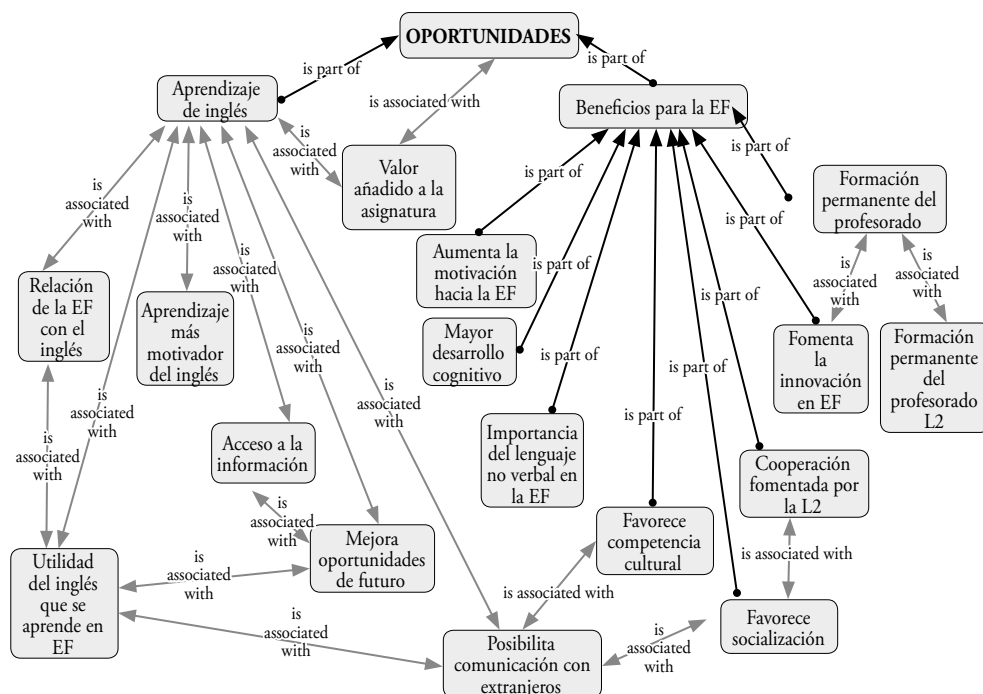


Figura 4. Oportunidades. Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Se puede observar que existen ciertas discrepancias a la hora de percibir algunas de las características de la EF como positivas o negativas. Es el caso del ambiente en la asignatura.

Las clases de Educación Física o las actividades de físico-deportivas poseen unas peculiaridades diferentes a las de otras materias, el alumnado está en continuo movimiento, es un espacio variable y en el cual se establecen inmensidad de organizaciones del alumnado en el aula que favorecen un clima socioafectivo valioso". (González y Campos, 2014 p.148).

Algunos de los alumnos encuestados coinciden en señalar el ambiente cercano y la motivación intrínseca hacia la asignatura como factores que facilitarán su enseñanza en inglés.

Por el contrario, otros creen que puede suponer un obstáculo que dificultará esta tarea.

Tran y Fujiko (2013) afirman que el ambiente distendido y de baja ansiedad de la EF puede favorecer el aprendizaje de una L2, pero que tener que expresarse en una lengua extranjera puede hacer que el alumno cometa errores que le hagan sentirse vulnerable (Tran y Fujiko, 2013), convirtiéndose el idioma en un elemento extraño que afecte negativamente a la motivación de los estudiantes hacia la asignatura (Ramos y Ruiz, 2011). Ramos y Ruiz (2011) señalan que tanto la exposición que se da en las competencias motrices como lingüísticas pueden afectar negativamente al autoconcepto y a la autoestima de forma directa e inmediata.

Por ello, se hace necesario que el profesor favorezca un ambiente de respeto que facilite que los compañeros se sientan seguros practicando el idioma con sus compañeros sea cual sea su nivel (Ramos y Ruiz, 2011; Tran y Fujiko, 2013).

En cuanto a la organización en la clase Hernando (2015) señala las rutinas como una parte importante de la vida del aula que favorecen la estructura y organización de las sesiones y reducen la ansiedad sobre lo que se puede esperar de la clase. Estas rutinas ayudarán a evitar pérdidas de tiempo y pueden aprovecharse para potenciar el aprendizaje de la L2 mediante frases asociadas a determinados momentos de la clase (Fleta, 2006), para crear momentos destinados al lenguaje, como preguntar qué aprendimos el día anterior (Hernando, 2015).

Para evitar romper el dinamismo de las clases, Graham (2008) recomienda empezar las clases con una actividad instantánea que implique movimiento y ayude a introducir el vocabulario o el tema de la clase, como buscar flash-cards por el gimnasio.

Coral y Lleixà (2013) proponen tareas equilibradas que incluyan las 4 c's propuestas en el marco AICLE. Estas tareas, para que resulten agradables al alumnado y tengan un desarrollo satisfactorio no distorsionar la esencia del juego ni su duración por las exigencias lingüísticas o cognitivas, resultando las tareas ineficaces cuando hay demasiada exigencia lingüística o muy poco movimiento (Coral y Lleixà, 2013).

Para conseguirlo, Coral (2013) plantea opciones como que en los juegos los alumnos tengan que informar sobre resultados, explicar el juego, dar instrucciones a los compañeros o aprovechar los tiempos de descanso de un circuito.

Otro problema surge de la baja demanda lingüística en la asignatura de EF. Mientras algunos estudiantes señalan esto como una ventaja, ya que la L2 supondrá un

menor obstáculo, otros ven en esta característica una debilidad a la hora de que se produzca aprendizaje en la LM.

En este sentido la producción lingüística es uno de los objetivos buscados en el enfoque AICLE (Coral, 2013; Bentley, 2007) por lo que es lógico buscar que las actividades propuestas incluyan cierta demanda en este aspecto. A continuación, se exponen algunas sugerencias de distintos autores que tienen como objetivo la inclusión de demanda de producción lingüística en la actividad (Constantinou y Wuest, s.f.; Coral y Lleixà, 2016):

- Que expliquen juegos.
- Describir emociones.
- Describir cosas que han pasado en el juego.
- Transmitir los resultados.
- Que se graben explicando cosas.
- Que se den feedback unos a otros.
- Utilizar los descansos de las actividades para objetivos lingüísticos.
- Incluir acciones en las actividades que requieran explicaciones (ejemplo: una decisión arbitral).
- Reflexionar sobre lo aprendido de forma verbal o escrita.
- Incluir actividades que provoquen negociación (ejemplo: elegir las reglas de un juego).

Los recursos de andamiaje también pueden ser utilizados para favorecer la producción lingüística. Coral (2013) propone ejemplos como tablas de sustitución que pueden utilizarse durante las actividades motrices.

Otro factor a tener en cuenta es el estilo de enseñanza utilizado. Fernández (2017) señala que mientras los estilos tradicionales favorecen predominantemente la comprensión auditiva, el uso de estilos de enseñanza socializadores podría dar lugar a una mayor puesta en práctica de la interacción oral.

Son varios los autores que recomiendan específicamente el trabajo en grupos cooperativos para favorecer la comunicación entre alumnos en EF (Bell y Lorenzi, 2004; Coral y Lleixà, 2013; McGuire, Parker y Cooper, 2001; Molero, 2011b; Ramos y Ruiz, 2011). A la hora de formar los grupos de trabajo, Coral (2013) propone la formación de grupos pequeños y heterogéneos en cuanto a género y habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales.

Para evitar las pérdidas de información por fallos en la comprensión existen numerosas recomendaciones que podemos tener en cuenta (Bell y Lorenzi, 2004; Chiva-Bartoll, Isidori y Fazio, 2015; Coral, 2013; Fernández, 2011; Glakas, 1995; Haynes y O'Loughlin, 1977 en Gomez y Jimenez-Silva, 2012; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Tran y Fujiko, 2013).

- Tener en cuenta el nivel lingüístico de los alumnos.
- Hablar despacio, pero de manera natural.
- Acompañar el discurso con gestos, objetos e imágenes.
- Comprobar constantemente que se enteran ya sea mediante preguntas o pidiéndoles que hagan algo.
- Dar tiempo para que el alumno produzca su respuesta.
- Dividir la tarea evitando explicaciones largas.
- Trabajar previamente el vocabulario nuevo que se pueda utilizar en la sesión o unidad didáctica.
- Utilizar diferentes palabras y estructuras para dar un mismo mensaje (parafrasear).
- Utilizar vocabulario y expresiones comunes.
- Explicar diferencias culturales
- Enseñar el vocabulario de forma previa.

En conclusión, se puede observar que existen ciertas discrepancias en torno a las posibilidades y beneficios de impartir la EF en inglés entre los estudiantes de máster en Formación de Profesorado encuestados incluso atendiendo a las mismas características de la asignatura. Asimismo, se ha realizado una revisión de recomendaciones metodológicas respecto a esta problemática que atienden a muchas de las cuestiones planteadas. Tener en cuenta las percepciones de los futuros docentes debería facilitar proporcionarles una formación inicial más adecuada en torno a la posibilidad de impartir su asignatura en programas bilingües.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, N. D., y Lorenzi, D. (2004). Facilitating Second Language Acquisition in Elementary and Secondary Physical Education Classes. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75 (6), 46-51.
- Bentley, K. (2007). STT: Student Talking Time. How can teachers develop learners' communication skills in a secondary school CLIL programme? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 129-140.

- Chiva-Bartoll, O., Isidori, E., y Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el judo. *Retos*, 28, 110-115.
- Clancy, M. E., y Hruska, B. L. (2005) Developing Language Objectives for English Learners in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 76 (4), 30-35.
- Coral, J. (2013). Physical education and English integrated learning. How Schoool Teachers Can Develop PE-in-CLIL. *Temps d'Educació*, (45), 41-64.
- Coral, J. y Lleixà, T. (2016). Physical education in Content and Language Integrated Learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126.
- Coyle, D, Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de Educación Física Bilingüe. *Revista digital Wadi-red*, 1(1), 27-32.
- Fernández, E. (2017). *Generalización de la motivación en AICLE entre los dominios de Educación Física y aprendizaje en lengua extranjera en centros bilingües andaluces*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Fleta, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, 16, 51-62.
- García J. V., García, J. J. y Yuste, J. L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 22, 70-75.
- Glakas B. A. (1995). Teaching Secondary Physical Education to ESL students. *Ophea Journal*, 12-16.
- Glakas, B. A. (1993). Teaching secondary physical education to ESL students. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 64(7), 20-24.
- Gomez, C. L., y Jimenez-Silva, M. (2012). The Physical Educator as a Language Teacher for English Language Learners. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(4), 14-17.
- González, M. D. y Campos, A. (2014). *Intervención Docente en Educación Física en Secundaria y en el deporte escolar*. Madrid: Síntesis.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Hernando A., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 33, 63-68.
- Hernando, A. (2015). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de Educación Física en centros públicos de Secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos: Burgos.
- McGuire, B; Parker, L y Cooper, W (2001). Physical Education and Language: Do Actions Speak Louder than Words?. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 6 (2), 101-116.
- Mehisto, P. Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Molero, J. J. (2011b). De la Educación Física hacia la Educación Física Bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico. *Revista digital de Educación Física EmásF* (10), 7-16.

- Ramos, F. y Ruiz, J. V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, 153-170.
- Tran, H. y Fujiko, M. (2013). Using visual methods to teach English language learners in physical education. *JOPERD* 8, 84, 46-53.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

CHAPTER 18

TRAYECTORIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECCIONES BILINGÜES EN EXTREMADURA. ¿HACIA DÓNDE SE ENCAMINA?

Nuria Elvas Gayo

C.P.R. de Zafra

Margarita Sánchez Herrera

C.P.R. de Hoyos

Resumen: Las Secciones Bilingües se implantaron en Extremadura a partir del curso 2004-2005 de forma experimental. Posteriormente, el PLAN LINGUAEX (2009-2015), proyecto de acciones coordinadas destinadas a desarrollar la competencia lingüística de la ciudadanía extremeña se basó en cuatro aspectos fundamentales, entre ellos, la formación del profesorado. Sus objetivos específicos fueron: conseguir el número suficiente de docentes de ANL y ofrecer a todo el profesorado la posibilidad de actualizarse en lenguas extranjeras (como mínimo, el nivel B2, MCERL). Veremos de qué manera cuantitativa y cualitativamente se consiguió. Analizaremos la experiencia de las secciones bilingües desde el cursoacadémico 2004/2005 para centros de Primaria y Secundaria y desde 2012 también para Formación Profesional, teniendo este programa carácter experimental hasta la Orden de 20 de abril de 2017 y su apogeo a lo largo de los cursos 2010 y 2013. Finalmente con la ORDEN de 20 de abril de 2017, el programa deja de tener un carácter experimental, y se regula la autorización, funcionamiento y ordenación académica de las Secciones Bilingües en Extremadura. Como muestra final, haremos un balance de un pequeño estudio realizado en las localidades donde trabajamos, Moraleja (Cáceres) y Zafra (Badajoz), que no pretende ser un muestreo científico, pero del que extraeremos algunos datos significativos del impacto real de las SSBB en Primaria y Secundaria en localidades extremeñas de ámbito rural. Las herramientas que utilizaremos serán las siguientes: - Cuestionario para coordinadores de las SSBB; - Cuestionario para los profesores de ANL.

Palabras clave: Secciones Bilingües, Docentes ANL, Habilitación lingüística.

Abstract: The Bilingual Sections were implemented in Extremadura from the 2004-2005 academic year on an experimental basis. Subsequently, the LINGUAEX PLAN (2009-2015), a project of coordinated actions aimed at developing the linguistic competence of Extremadura citizens, was based on four fundamental aspects, including teacher training. Its specific objectives were: to achieve a sufficient number of DNL teachers and to offer all teachers the possibility of updating themselves in foreign languages (at least level B2 of the MCERL). We will see how quantitatively and qualitatively this was achieved. We will analyse the experience of the

bilingual sections from the academic year 2004/2005 for Primary and Secondary schools and from 2012 also for Vocational Training, with this programme having an experimental character until the Order of 20 April 2017 and its apogee throughout the academic years 2010 and 2013. Finally, with the ORDER of 20 April 2017, the programme ceases to have an experimental character, and the authorisation, operation and academic organisation of the Bilingual Sections in Extremadura is regulated. As a final sample, we will make a balance of a small study carried out in the locality where we work, Moraleja (Cáceres) and Zafra (Badajoz), which does not intend to be a scientific sample, but from which we will extract some significant data of the real impact of the Bilingual Sections in Primary and Secondary in rural Extremadura localities. The tools we will use will be the following: - Questionnaire for SSBB coordinators; - Questionnaire for DNL teachers.

Key words: Bilingual Sections, DNL Teachers, Linguistic Empowerment.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como objeto mostrar la trayectoria de la formación del profesorado de enseñanza bilingüe en Extremadura, así como las distintas etapas que hemos recorrido desde que se implantaron en el curso 2004-2005 de forma experimental hasta nuestros días.

El camino ha sido largo e intenso, produciéndose de forma exponencial un aumento de dicha enseñanza en los centros de Educación Primaria y Secundaria de nuestra Comunidad.

Haremos referencia a la normativa que nos ha conducido a la realidad con la que contamos en estos momentos así como su evolución. Continuaremos con unas encuestas elaboradas para conocer el compromiso del docente involucrado en SSBB en Educación Primaria y Secundaria, en localidades extremeñas medianas, de población, esencialmente, rural. Se han elegido para esta muestra dos localidades, Moraleja (Cáceres) y Zafra (Badajoz), ubicadas en las demarcaciones de los CPR de Hoyos y Zafra respectivamente. En cada una de ellas se han seleccionado centros de Educación Primaria y Secundaria como muestra para esta encuesta que no pretende ser científica pero que traduce el sentir de los profesionales de dichos centros. La encuesta va dirigida a los docentes que están implicados directamente en la impartición de las disciplinas lingüísticas y no lingüísticas.

Para completar este recorrido, hemos querido mostrar el tipo de actividades realizadas en los CPR de Extremadura desde las Asesorías de Plurilingüismo para fomentar y apoyar a todo el profesorado especialista en lengua extranjera y de ANL.

Finalizaremos esta comunicación con los resultados obtenidos del muestreo a los centros y de la implicación, ayuda y colaboración de los CPR en este proceso de implantación y consolidación de la Enseñanza Bilingüe en Extremadura.

2. EDUCACIÓN BILINGÜE EN EXTREMADURA

El MCERL es el impulso que nos conduce a la implantación de la política educativa europea en Extremadura.

La *LOE* y la *LOMCE* insisten en esas políticas europeas de idiomas. En nuestra Comunidad, nuestra Ley de Consenso *LEEX* 4/2011, en su articulado dedica en el Capítulo II todo un apartado al Plurilingüismo.

La educación bilingüe empezó a implantarse en Extremadura en el curso 2004-2005. Las modalidades de enseñanza bilingüe implantadas son español-inglés, español-francés y español-portugués y lo están, tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria y minoritariamente, en Formación Profesional. Fueron en un inicio dos centros piloto los que abrieron el camino.

En la actualidad, en este curso 2018-2019 el número total de centros con enseñanzas bilingües con los que cuenta la Comunidad de Extremadura es de 290 secciones bilingües, 8 centros bilingües y 3 de Convenio *British-Council*.

2.1. SECCIONES BILINGÜES EN CENTROS EDUCATIVOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS, REGULADO POR LA *ORDEN DE 20 DE ABRIL DE 2017*.

En primer lugar, Extremadura cuenta por idiomas, con 273 secciones en inglés, 11 en francés, 4 en portugués, de las cuales 8 son, centros de Ed. Infantil, 155 de Ed. Primaria y 116 de Ed. Secundaria, 2 en Bachillerato y 11 de Formación Profesional hasta la actualidad.

3. TRAYECTORIA

¿Cómo ha llegado Extremadura hasta estas cifras?

Un recorrido histórico se impone para poder entenderlo. La Junta de Extremadura asume las competencias en materia educativa en el año 2000 y desde el principio muestra claras intenciones por fomentar la enseñanza bilingüe. Es consciente y ha

tenido siempre presente la importancia decisiva que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras tenía y tiene en la formación y en el desarrollo personal y profesional, tanto del profesorado como del alumnado extremeños. Por ello, puso en marcha diversas actuaciones en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, siendo pionera en algunas iniciativas tales como la implantación del inglés en la Educación Infantil, a partir de los 3 años.

La *LOE* 2/2006 es modificada por la *LOMCE* 8/2013 apostando por el plurilingüismo como objetivo de la calidad de la educación.

A continuación, la *LEEX* 4/2011 de 7 de marzo, propugna el fomento del plurilingüismo en su Capítulo II y lo prescribe y contempla en los artículos 61, 74, 75 y 76. Como muestra citamos el Artículo 75 *“La Administración educativa establecerá mecanismos y medidas de apoyo que permitan desarrollar modelos plurilingües en los centros, facilitando la impartición de materias del currículo en una lengua extranjera”*.

3.1. TRAYECTORIA DE LAS SECCIONES BILINGÜES POR AÑOS

En el **2004/ 2005** aparecen 6 Secciones Bilingües piloto. En **2006** se publican Órdenes anuales del Plan de carácter experimental hasta el 2015.

La Ley 4/**2011**, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, en su Título IV, dedicado a la ordenación de las enseñanzas, configura la educación como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Propone el fomento del plurilingüismo: los centros sostenidos con fondos públicos de Extremadura contarán con programas de fomento de la educación bilingüe; los currículos pretenderán la adquisición de la competencia comunicativa en, al menos, dos lenguas extranjeras y se impulsará el estudio de idiomas extranjeros en la formación profesional. Por ello, en **2012** la Orden de 18 abril implantó con carácter experimental las Secciones Bilingües en ciclos formativos de FP.

El crecimiento de las *SSBB* ha sido moderado. Con el tiempo se ha ido mejorando y aumentando las exigencias relacionadas con la preparación lingüística del profesorado.

En **2015** se aprecia un aumento considerable alcanzando 274 secciones bilingües hasta llegar a las 290 actuales.

Por fin, en el **2017** aparece la regulación definitiva con la Orden de 20 de abril de 2017 por la que se sigue el Programa de Secciones Bilingües en Centros Docentes sostenidos con fondos públicos.

Extremadura apuesta por la calidad en materia de Educación Bilingüe. Establece el procedimiento para la implantación en las diferentes etapas educativas.

Esta Orden regula la autorización, organización, funcionamiento y ordenación académica.

Para lograr esa calidad establece mecanismos de evaluación externa de las SSBB. El programa Bilingüe se integra en la Programación General Anual.

Por su carácter plurilingüe, la Orden obliga a cursar una Segunda Lengua Extranjera. Introduce la Modalidad Mixta, es decir, dos *ANL* en distintos idiomas.

Todo ello conduce a un gran reto, en efecto, todos los centros implicados en la enseñanza bilingüe tienen como compromiso elaborar el Proyecto Lingüístico del Centro. Ciertamente es que todavía muchos centros con enseñanza bilingüe se hallan en período de reflexión, elaboración o revisión de su Proyecto Lingüístico, como lo atestiguan en el presente curso académico varios *GGTT* y Seminarios enfocados en esta temática.

3.2. INDICADORES DE CALIDAD

Un programa de este calibre requiere de toda una infraestructura, por ello son necesarios unos indicadores de calidad que se establecen con el fin de controlar las diferentes actuaciones, verificar si los objetivos se están alcanzando y si todo se desarrolla adecuadamente.

- Se dispone de unos indicadores de evaluación del alumno que valoran su nivel de competencia lingüística.
- Con el fin de contribuir al mejor desarrollo del Programa, la Administración educativa destina a los centros una serie de recursos, humanos y materiales, como los Auxiliares de conversación.
- A través de la Orden de SSBB se insiste en la Metodología bilingüe.
- Se apuesta por el *AICLE* y por la Enseñanza/Aprendizaje, una metodología activa, participativa, integrada, globalizada.
- Integra Tecnologías Educativas.
- Favorece el uso del PORTFOLIO (P.E.L) como herramienta de reflexión, evaluación, autoevaluación y coevaluación.

La Orden de *SSBB* especifica las funciones del coordinador y del profesorado de *ANL*, establece una hora de coordinación de todo el equipo docente bilingüe para

llegar a un trabajo de colaboración y cohesión entre el profesorado de *ANL* y el especialista de lengua extranjera.

El trabajo cooperativo se impone entre todos los agentes activos, empezando con la Dirección del Centro, el profesorado de *ANL*, el de *LE*, coordinadores y padres. El éxito radica precisamente en esta unión de la Comunidad Educativa.

3.3. CRITERIOS PARA LA HABILITACIÓN LINGÜÍSTICA

Para participar en el procedimiento de acreditación y habilitación y poder impartir una *ANL* en Secciones y Centros bilingües se han establecido unos criterios muy concretos que exigen al profesorado los siguientes requisitos para la acreditación de la competencia lingüística. Esto viene regulado en el Decreto 39/2014, de 18 de marzo.

1. Acreditación de la Competencia lingüística: se exige estar en posesión del nivel B2 del *MCERL* en el idioma por el que se opta.
2. Acreditación de actividades de formación en metodología bilingüe (*AICLE*): se puede obtener por dos vías. O bien se justifica mediante la experiencia docente (mínimo 9 meses) o se requiere tener una formación mínima de 50 horas en esta metodología.

Una vez obtenido la habilitación estos docentes podrán desempeñar puestos catalogados como bilingües.

En la actualidad 2500 docentes están en posesión de esta acreditación, lo cual les permite impartir una *ANL* en cualquier centro con enseñanza bilingüe.

Anotar que las solicitudes no han cesado de aumentar. Esto indica un cambio de mentalidad con respecto a los centros tradicionales. Se observa que son considerados espacios de trabajo en el que se logran mejores resultados académicos entre el alumnado bilingüe, mayor motivación y entusiasmo lo cual revierte generando un ambiente óptimo de trabajo.

Todo ello traduce además una mayor y mejor formación de docentes y un deseo de poder formar parte de estos centros de enseñanza bilingüe por considerarlos un lugar de trabajo privilegiado.

En consecuencia, el curso 2018-2019 se ha iniciado con 26.000 alumnos y 1.200 docentes implicados en este Programa.

4. ESTRATEGIAS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

4.1. PLAN LINGUAEX (2009-2015)

Con el fin de alcanzar esta competencia comunicativa en lenguas extranjeras, acorde con los retos de la Europa del siglo XXI, la Consejería de Educación puso en marcha el PLAN LINGUAEX a lo largo de estos 6 años. Se trata de un proyecto coherente para las lenguas, que define una serie de acciones programadas en el tiempo y destinadas a valorar y desarrollar los repertorios lingüísticos de la población extremeña. Su diseño se basó en cuatro aspectos fundamentales: nos centraremos en el que nos ocupa, es decir, la formación del profesorado, uno de los pilares básicos y necesarios sobre el que se asienta todo nuestro sistema educativo.

La Consejería de Educación puso en marcha una serie de ayudas cuyo objetivo final no fue otro que el de mejorar la competencia idiomática del profesorado, bien sea especialista o profesorado implicado en secciones o centros bilingües.

Obviamente, la Consejería de Educación dispuso medidas y ayudas de inmersión enfocadas al alumnado de las diferentes etapas educativas. Se especificará a continuación únicamente las medidas vinculadas con el profesorado y su formación.

Con el fin de motivar y mejorar el nivel de lengua del profesorado, la Consejería de Educación promueve actuaciones concretas y destina a los centros una serie de recursos, humanos y materiales:

4.1.1. CURSOS EN EL EXTRANJERO PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS IDIOMÁTICAS

Estas ayudas tienen como destinatarios al profesorado de centros sostenidos con fondos públicos.

4.1.2. PROGRAMA DE APOYO A LAS LENGUAS EXTRANJERAS (PALE)

Producto de un convenio del Ministerio de Educación y Ciencia con las Comunidades Autónomas; firmado, en este caso, con la de Extremadura el 21 octubre 2010.(Orden de 12 de mayo de 2011, DOE 25 de mayo de 2011).

4.1.3. PROGRAMA INTEGRAL DE APRENDIZAJE DE LA LENGUAS EXTRANJERAS (PIALE)

En noviembre de 2011, se firma el Convenio de Colaboración para la mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras entre el Ministerio de Educación, Cultura

y Deporte y la Comunidad Autónoma de Extremadura, en el marco del Programa Integral de Aprendizaje de la Lenguas Extranjeras (*PIALE*), que tiene por objeto apoyar las actuaciones de la Consejería de Educación y Cultura en relación con la formación del profesorado implicado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.1.4. AUXILIARES DE CONVERSACIÓN

Representan un apoyo fundamental en los centros y secciones bilingües, refuerzan las actividades orales en el aula. En coordinación con el profesorado de la Sección Bilingüe, el auxiliar de conversación es el recurso humano más adecuado para poder practicar la lengua, abordar temas de civilización, de actualidad y realizar actividades lúdicas dentro y fuera del centro.

4.2. PLAN REGIONAL DE ACCIÓN LINGÜÍSTICA 2014

Es el desarrollo del Plan *Linguae*x que se ha mencionado anteriormente.

- Proyectos de innovación educativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Red de centros con Secciones Bilingües.
- Especial apoyo a la formación del Profesorado en materia de competencia lingüística. Incidiremos en este apartado muy especialmente puesto que las Asesorías de Plurilingüismo van, en gran medida, a desarrollar en sus Planes de Formación toda una serie de actuaciones enfocadas a la mejora de la competencia lingüística en los diferentes idiomas ofertados en los centros educativos de sus demarcaciones.
- Generalización de la Enseñanza de una lengua extranjera al alumnado extremeño desde los 3 años de edad.

5. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Los CPR han desempeñado un papel muy activo a través de la formación impartida a los docentes implicados en la enseñanza bilingüe, bien sean especialistas en lengua extranjera o docentes de disciplinas no lingüísticas (*DNL*).

En el tema que es objeto de estudio, tanto las líneas directrices como las líneas prioritarias básicas coinciden. Destacamos:

Perfeccionamiento de la competencia idiomática y metodologías específicas para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en entornos bilingües.

Por tanto, los CPR tienen muy presentes estas líneas así como la detección de necesidades de los centros y las solicitudes de formación tanto individuales como grupales. Todo ello se gestiona para crear un Plan de actuación que responde a esas líneas y a las necesidades detectadas en su entorno.

Por ello, la colaboración de los CPR con la formación de estos docentes se ha basado, y sigue aún vigente hoy día, en organizar actuaciones dirigidas a la actualización y mejora de la competencia idiomática, de los métodos pedagógicos y metodológicos utilizados, teniendo en cuenta el Portfolio Europeo de las Lenguas y las recomendaciones del *MCERL*: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

En consecuencia, se han venido ejecutando una serie de Programas enfocados a la mejora de la lengua en los tres idiomas mayoritarios: inglés, francés y portugués. Éstos han sido clave y han sido, de alguna manera, los detonantes del interés despertado por las lenguas extranjeras en Extremadura, en especial gracias a un diseño coherente y efectivo.

Como hemos mencionado anteriormente en el Plan Linguaex, ambos programas *PALE*(2009-2012) y *PIALE*(2012-13) conformaban un itinerario formativo de 200 horas, divididos en tres fases, 80 horas de formación en los CPRs, 80 horas de formación en un país extranjero cuya lengua oficial era la del idioma meta y la última fase consistía en un Grupo de trabajo de 40 horas cuya finalidad era elaborar material didáctico e intercambiar experiencias con los docentes que habían participado en las fases anteriores.

Estos programas tuvieron una gran incidencia entre el profesorado de Extremadura logrando en todos los CPR una excelente asistencia y fidelidad durante las tres fases del Programa. Contribuyeron de forma eficiente a una mejora real de las competencias idiomáticas.

5.1. RED EDUCATIVA DE EXTREMADURA, ALENTEJO Y CENTRO (REALCE)

El programa era un proyecto educativo transfronterizo que perseguía mejorar las competencias lingüísticas de alumnado y profesorado de ambos lados de la frontera. Se marcaba entre uno de sus principales objetivos, la formación del profesorado en el proceso/aprendizaje de la lengua portuguesa y española. Vigente

entre 2011 y 2013, contribuyó enormemente a la formación del profesorado en lengua y cultura portuguesa.

Con respecto a la lengua portuguesa señalaremos que la Comunidad de Extremadura es la única que cuenta con secciones bilingües en portugués.

Junto a estos programas oficiales, coexiste en todos los CPR de Extremadura, una línea fundamental de trabajo que ha contribuido de forma notable a la adquisición, implementación, formación, y consolidación no sólo de las lenguas extranjeras sino también de las metodologías y de las herramientas necesarias en la enseñanza bilingüe.

Desde las Asesorías de Plurilingüismo, independientemente de su ubicación, las actividades relacionadas con los idiomas han sido, de alguna manera, el eje vertebrador de sus planes de formación.

Detallamos a continuación, por modalidad, la contribución de los CPR a este proceso de apoyo y mejora de la competencia lingüística y metodológica en idiomas del profesorado de nuestra región.

6. ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA MEJORA DE LA COMPETENCIA IDIOMÁTICA

6.1. CURSOS

En esta modalidad se concentran la mayoría de las actuaciones. Los cursos tienen enfoques diferentes aunque se podría resumir en cuatro ejes principales:

- a. Mejora de la competencia lingüística
- b. Conocimiento de la cultura y civilización
- c. Las *TICs* y los idiomas. Recursos y herramientas que faciliten su aprendizaje.
- d. Innovación educativa

Están orientados en particular a los especialistas en el idioma y a los docentes de ANL.

- CURSOS enfocados a la Mejora de la Competencia idiomática en inglés: hacia el Nivel B2. Fueron cursos que preparaban a la obtención del Nivel B2 (requisito imprescindible para poder impartir clases en un centro o sección bilingüe).
- Cursos monográficos en lengua y Cultura portuguesa, inglesa y francesa.

6.2. JORNADAS

Se centran en temáticas muy similares a las expuestas anteriormente, de contenido lingüístico, cultural y de civilización en portugués, en inglés y en francés. También se han organizado en torno a otros idiomas, de presencia minoritaria, como el italiano y el alemán, impartidos en algunos centros de la región como segunda lengua.

6.3. GGTT Y SEMINARIOS

La modalidad Grupo de Trabajo y Seminario es habitualmente una modalidad de formación en centro. Por ello, los docentes **se** constituyen en estos grupos para trabajar aspectos relacionados con la metodología y la elaboración de materiales.

Los seminarios tienen un enfoque más práctico. Destacamos aquí los **Seminarios de conversación** enfocados a potenciar y mejorar las competencias comunicativas en lengua inglesa, francesa y portuguesa, desde el nivel inicial hasta el C1 del MCERL.

Suelen contar con un número de asistentes menor al de otras modalidades con el fin de optimizar los contenidos y poder trabajar de una forma más eficaz la competencia comunicativa.

- Seminarios de lectura en diferentes idiomas y de cine en *V.O.*
- Seminario Virtual en inglés

6.4. INMERSIONES EN EL EXTRANJERO

6.4.1. PROGRAMA INMERLEX (HASTA EL 2015)

Inmersión lingüística formativa para la mejora de la competencia idiomática en inglés, francés y portugués.

6.4.2. PROGRAMA DE INMERSIONES LINGÜÍSTICAS DE EXTREMADURA 2016 -2018

Éstas suelen desarrollarse durante los fines de semana y/o puentes. Se aprovecha uno de los días para visitar algún centro educativo y entrar en contacto con la realidad educativa *in situ*. Estas visitas a los centros tienen además como objetivo lograr conectar con docentes e impulsar intercambios escolares o proyectos europeos *a posteriori*.

Durante esos días se realizan obviamente visitas de tipo cultural, se acompañan de actividades plurales en grupo que permiten trabajar en contexto distintos tipos de

destrezas comunicativas que facilitan al docente poder interactuar con los habitantes de la localidad.

Las inmersiones en el extranjero suelen tener lugar en ciudades con un gran Patrimonio histórico, son además ciudades emblemáticas que constituyen para el docente una referencia especialmente cultural.

- Países francófonos: Francia (París, Lyon, Burdeos, etc.) Bélgica (Bruxelas, Gante, Brujas, etc.) Luxemburgo, etc.
- Países anglosajones: Reino Unido (Londres, Liverpool, Manchester, etc.), Irlanda (Dublín, Belfast), etc.
- Portugal: Azores, Lisboa, Oporto, Elvas, Évora, etc.

6.4.3. INMERSIONES LOCALES

Suelen desarrollarse en localidades extremeñas que disponen de espacios singulares. Tienen lugar durante el fin de semana.

Todas las inmersiones, locales o en el extranjero, se desarrollan en periodo no lectivo. Insistimos en este detalle, pues el docente no duda en dedicar este tiempo no lectivo a su formación de, lo cual revela el grado de interés que despierta este tipo de actividad.

En cuanto a la financiación, el profesorado colabora con una parte de los gastos que se origina durante la inmersión en el extranjero. Esta participación permite al profesorado tomar conciencia del esfuerzo que realiza la Consejería de Educación y de su implicación en el deseo de fomentar las lenguas extranjeras entre sus docentes.

6.5. CURSOS ON-LINE

- *TICs* en el Área de Lenguas Extranjeras. Iniciación y Profundización
- Curso online de inglés Pearson English Interactive - nivel B2
- Pearson Online English
- My Oxford English
- Lengua y cultura portuguesas. Introducción y Profundización
- Apprendre le Français, cest facile!
- Uso de recursos educativos abiertos para *AICLE*
- Laboratorio virtual de inglés
- Primeros pasos en E-Twinning

- Introducción a los programas europeos
- Digital Storytelling for Teachers

6.6. ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA METODOLOGÍA Y LAS *TICs*

- **CURSOS y WORKSHOP:** Actuaciones que desarrollan metodologías bilingües.
 - Portfolio (*PEL*)
 - Proyecto Lingüístico de Centros (*PLC*)
- **GRUPO DE TRABAJO** sobre el Portfolio Europeo de las lenguas / Elaboración de materiales *AICLE*
- **JORNADAS** sobre *TIC* y *CLIL*

6.7. ACTIVIDADES RELACIONADAS CON PROGRAMAS EUROPEOS

Formación continua en el marco de los Programas Educativos Europeos:

Los proyectos de movilidad escolares de consorcio incluyen la participación de los CPR como organización educativa que presenta una solicitud que agrupa a un número determinado de centros escolares. Actualmente tenemos tres consorcios de Sector escolar liderados por los CPR de Almendralejo, Caminomorisco y Badajoz.

6.8. NECESIDADES Y PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ANL.

Necesidad detectada	Propuesta de Actividad
<ul style="list-style-type: none"> – Déficit de la competencia y destrezas orales – Escaso repertorio lexical específico según ANL 	<ul style="list-style-type: none"> – Seminarios de conversación de diferentes niveles B2 y C1 – Actividades de inmersión local con profesorado nativo – Inmersiones en el extranjero
<ul style="list-style-type: none"> – Necesidad de actualización metodológica y didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> – Actividades formativas en torno a la metodología <i>AICLE</i> y píldoras <i>CLIL</i> complementarias, Jolly Phonics, Literacy, etc.
<ul style="list-style-type: none"> – Necesidad de Recursos y herramientas digitales para las ANL 	<ul style="list-style-type: none"> – Cursos de Actualización tecnológica con herramientas digitales diversas – Curso de formación y Seminarios on-line
<ul style="list-style-type: none"> – Falta de materiales digitales propios 	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración de material digital de ANL en la Plataforma Scholarium para disponer de un repositorio

Como conclusión de este apartado, el resumen de actividades reseñadas, desarrolladas en los *CPR* de Extremadura a lo largo de estos últimos 18 años, traduce el interés por parte de la Consejería por implantar un modelo de enseñanza bilingüe de calidad. Los *CPR* han respondido a esta demanda organizando actividades que respondieran a esta necesidad de actualización lingüística, didáctica, metodológica y tecnológica.

El esfuerzo por todas las partes ha sido inmenso y sigue vigente el interés como lo demuestran las continuas solicitudes de formación en idiomas que se reciben.

Los especialistas en idiomas saben que el contacto con la lengua debe ser constante, los “baños lingüísticos” deben ser regulares para conservar la elocuencia, la frescura, la fluidez, incrementar el nivel de lengua, actualizar los conocimientos culturales, etc. y todo para poder impartir clases con calidad.

7. ENCUESTA SOBRE SSBB EN ZONAS RURALES

Cerrar esta comunicación con una relación de datos de diversa índole puede resultar ilustrativo, incluso podríamos considerarlo como una radiografía parcial de una región, pero seguiría siendo un estudio incompleto. Por ello, se decidió realizar una encuesta en centros de Primaria y Secundaria de dos localidades rurales de Extremadura alejadas geográficamente, con el fin de conocer el sentir del profesorado implicado en la enseñanza bilingüe, su implicación y aprovechamiento en la formación, su apuesta metodológica, su *savoir-faire* en el aula así como algunas observaciones. Observaremos cómo los resultados entre el norte y el sur guardan muchas similitudes.

Pero previamente nos vamos a detener en la Evaluación Integral de *SSBB* en Extremadura. Este estudio del Servicio de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura se realizó al término del curso 2013.

Incluyó aspectos sobre el funcionamiento de los programas de secciones bilingües, su evolución, el grado de consecución de sus objetivos y las implicaciones de la implantación del programa en aspectos tales como los intereses y motivaciones de la comunidad educativa, su estructura y funcionamiento, la coordinación, la metodología, el clima escolar o el cumplimiento de la normativa.

Como posibilidades de mejora se apuntaron ya una mayor oferta específica de formación para el profesorado, la diversificación de los idiomas, la flexibilización y el apoyo institucional durante los primeros momentos de la implantación, así como la continuidad del programa en los cambios de etapa, especialmente en Bachillerato y Ciclos de FP.

De los resultados de ese estudio cuya participación fue muy alta, 195 centros, conviene señalar los aspectos relevantes para el tema que nos ocupa, la formación del Profesorado.

7.1. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La participación del profesorado de *SSBB* en actividades de formación es extremadamente alta.

El 86,8% de las *SSBB* incluye algún miembro que está estudiando en EOI. El 81,0% participó en jornadas de formación específicas para el profesorado de secciones bilingües; un 70,4% en cursos de formación en *TICs*.

En el registro de actividades de formación del profesorado del curso 2012/13 figuran un total de 10.311 horas de formación en metodología *AICLE*.

En cuanto a las actividades del Programa *PALE*, el 51,3% aprovechó las becas y ayudas a la formación en lenguas extranjeras y un 36% disfrutó de estancias o licencias por estudios en el extranjero.

La formación permanente se extiende más allá de las actividades ofrecidas por la Consejería de Educación: el 45% reporta otras actividades de formación.

La utilidad y aprovechamiento de las actividades de formación del profesorado es valorada, en general, de forma muy positiva.

En especial, las becas de formación y las estancias en el extranjero son valoradas como “imprescindibles” por aquellos profesores que han podido participar.

La formación en *EOIs* son también ampliamente recomendados.

Son estimadas como menos provechosas las jornadas regionales, sugiriéndose el intercambio de experiencias en grupos más reducidos.

A la mayor parte del profesorado de *ANL* (46,7%) le gustaría que se organizaran más encuentros entre profesores de *SSBB* para compartir experiencias.

Un 27,7% manifiesta no haber recibido ninguna información al respecto.

De esta macroencuesta pasamos a analizar y comentar los datos obtenidos en una encuesta puntual y local en Moraleja (Cáceres) y Zafra (Badajoz), en la que veremos que los resultados actuales no distan mucho de los obtenidos en 2013.

El análisis a continuación se realiza por bloques temáticos:

1. Competencia Lingüística

1.1. Competencia Lingüística del alumnado como consecuencia de la enseñanza bilingüe

Algo más del 60% considera que la enseñanza bilingüe es una forma de mejorar la competencia lingüística del alumnado. Sin embargo, un 35.5 % señala que en esta mejora existen matices.

1.2. ¿Nivel B2 ó C1?

En cuanto al nivel de competencia lingüística del profesorado es llamativo el porcentaje casi equitativo en las respuestas. Un 54% considera el B2 un nivel aceptable, mientras que un 45% estima que la Consejería debería accionar mecanismos para lograr la adquisición del C1.

2. Herramientas metodológicas para DNL

Resalta la importancia del uso de la metodología *AICLE* con un 64% a la par que un 32% desestima esta metodología porque utiliza la suya propia adaptada. Un 29% trabaja mediante *UDIs* interdisciplinares y un 43% incluye actividades de refuerzo en lengua extranjera.

2.1. Herramientas metodológicas para L.E.

Destaca que el 91% utiliza los recursos digitales de Internet aunque no de forma aislada. Casi el 50% combina el uso de la lengua extranjera con la utilización de los recursos multimedia.

Sólo un 22% utiliza un sola herramienta, en este caso las *UD* para *PDI*.

Destacamos el escaso uso de herramientas tipo Literacy que contrasta con el uso más extendido de Jolly Phonics.

3. Formación del profesorado

Los resultados traducen un alto aprovechamiento de la formación, un 70% considera que optimizan la formación genérica recibida.

3.1. *PALE* e Inmersiones lingüísticas

Un 72% han participado en inmersiones lingüísticas organizadas por CPR de Extremadura frente a un 21% que no participó por la logística que conlleva una actividad de este tipo.

El 34% participó en los programas *PALE* y/o *PIALE*, y sin embargo el 53% no tuvo posibilidad de participar en estos itinerarios formativos que no alcanzaron a las generaciones posteriores al 2013 de habilitados lingüísticos. Dentro de este porcentaje, un 16% no llegó a tener una información específica de estos programas.

Esto traduce una difusión parcial o deficiente de los programas mencionados.

Pensando en la mejor difusión de este tipo de actividad el *SIFP* ha habilitado mayores cauces de difusión, un espacio específico de inmersiones dentro de la web corporativa, una amplia difusión en redes sociales y app que respaldan a su vez todos los CPRs.

3.2. Modalidades de formación

Aquí resalta la asistencia a cursos de Metodología *AICLE*, un 93 % y Jornadas de SSBB, un 59%.

También es significativo el alto porcentaje de asistencia a la *EOIs* y, por consecuencia, el número de titulaciones procedentes de las *EEOOII*.

Contrasta con un bajo 19% de concesión de becas a la formación en lenguas extranjeras y la participación de un 31% de actividades no ofrecidas por la Consejería.

4. Desempeño y Apoyo en el Aula

Un alto 82% considera que la figura del auxiliar de conversación refuerza la competencia oral, sin embargo, el 100% manifiesta que no colabora en la elaboración de materiales siendo su función esencialmente motivadora pero no realiza aportaciones suficientes ya que en la mayoría de los casos no tienen la formación didáctica adecuada.

Al igual que la coordinación entre el Auxiliar y el profesorado de ANL es deficitaria, la coordinación entre el profesorado de ANL y el especialista es irregular. Un 20% confirma que las reuniones tienen lugar ocasionalmente.

Por último, en Observaciones destacamos algunos comentarios significativos, como puede ser lo último indicado. Los docentes de ANL echan de menos una mayor coordinación con el especialista para poder sacar mayor provecho a su materia.

A raíz de la nueva normativa 2017 se aprecia un descontento con relación a tres aspectos relevantes como son la eliminación de la reducción horaria, del complemento salarial, así como la no concesión de créditos de innovación. Estos docentes argumentan que continúan con su formación metodológica y lingüística. Una queja que se repite es la ausencia de Auxiliar de conversación en las secciones bilingües, a pesar de ser una obligación por parte de la Administración autonómica y estatal.

Todo esto nos conduce hacia una reflexión final que concierne a estos elementos satélites:

- La necesidad de dar el salto cualitativo del B2 al C1. Resulta obvio que a mayor nivel de competencia lingüística mayor soltura, fluidez, riqueza lexical y conocimiento intrínseco de la lengua y de todo lo que vehicula.
- La coordinación entre docentes de *SSBB*, es decir especialistas, profesorado de *ANL* y Auxiliar debe programarse de una manera armoniosa y real. Se trata de un trabajo conjunto y de apoyo logístico imprescindible para lograr aplicar la metodología *AICLE* de forma eficaz.
- Necesidad de implementar un itinerario formativo holístico y sistemático para los implicados en la educación bilingüe.
- El compromiso firme de la Administración Educativa de proporcionar un auxiliar a todas las *SSBB*. Se ha podido apreciar cómo la presencia de un auxiliar en el aula es un recurso idóneo y muy apreciado, no es sólo un apoyo y un refuerzo relevante para el especialista, es además un transmisor de conocimientos y de aspectos socioculturales de su país de origen que proporcionan al alumnado unos valores y una visión auténtica de la cultura que representa ese auxiliar.
- Se debería incidir en la utilización de la metodología más adecuada para las secciones bilingües. En la actualidad se apuesta por la metodología *AICLE*, pero no se utiliza de forma sistemática, aún quedan docentes que prefieren utilizar otras formas de enseñar, a menudo más tradicionales.

Consideramos que la implantación de la enseñanza bilingüe a partir de 3 años es una apuesta significativa, valiente y prometedora.

Ese tramo de edad es el idóneo para adquirir de forma natural otras lenguas. Sus cerebros son más moldeables, su aparato fonador se está formando pudiendo adquirir los sonidos en estado puro, lo cual revertirá en una perfecta pronunciación. Además, está comprobado que la adquisición de una segunda lengua a edades tempranas facilita el aprendizaje de cualquier otro idioma.

8. CONCLUSIÓN

La enseñanza bilingüe ha llegado para quedarse, aunque resulte evidente que aún queda mucho trabajo por hacer. La demanda social es fuerte y equipararse con Europa se impone, por ello instaurar una tercera lengua extranjera obligatoria es una prioridad. Del mismo modo, el Nivel C1 en el profesorado debe ser una realidad para alcanzar la calidad de formación deseada.

La Consejería de Educación apuesta por los idiomas, por la formación de los docentes y por la enseñanza bilingüe. En este sentido, la formación en los CPR propone actividades innovadoras, estimulantes, encauzadas a mejorar la competencia lingüística y metodológica del profesorado, sin olvidar la motivación y compromiso, ejes de su labor diaria. Los CPR son un instrumento más al servicio de este gran proyecto contribuyendo con sus actuaciones formativas de calidad a la consecución del objetivo marcado: lograr que la enseñanza bilingüe sea una realidad en nuestra Comunidad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EduLEX, Legislación Educativa no Universitaria en Extremadura. <http://edulex.net/>
DOE, Diario Oficial de Extremadura. <http://doe.gobex.es/>
Educarex, Portal Educativo de la Consejería de Educación y Empleo, <https://www.educarex.es/>
Evaluación Integral de las Secciones bilingües en Extremadura. EISSBB 2013/14, Servicio de Evaluación y Calidad Educativa,
Consejería de Educación y Cultura. <https://www.educarex.es/evaluacion-educativa/resultados-eissbb.html>

Dzień dobry
SZIA
HEJ
GUTEN TAG
ALIO
NOROC
Tjāna
SVEIKI
Bună ziua
SELAM
HEJSAN
Cześć
SANNU
CIAO
SZERVUSZ
BONGHJORNU
DIA DUIT
MERHABA
VERWELKOMING
DAR FIA
PRONTO
Ola
Allô
SALVE
HALLO
ALOHA
HEI
ZDRAVO
SALUT
ZDRAVO
HELLO
Hylô

Dobry
ZIA
HEJ
GUTEN TAG
ALIO
NOROC
Tjānare
SANNU
CIAO
BONJOUR
SZERVUSZ
BONGHJORNU
DIA DUIT
MING
DAR FIA
PRONTO
Ola
Allô
SALVE

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA